



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

ALINE CASSOL DAGA

**O (EX)ORBITAR DO *ATO DE LER*: UM ESTUDO SOBRE
VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM A ESCRITA EM
CONTEXTO DE AMBIENTAÇÃO RURAL**

**FLORIANÓPOLIS
2016**

ALINE CASSOL DAGA

**O (EX)ORBITAR DO *ATO DE LER*: UM ESTUDO SOBRE
VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES COM A ESCRITA EM
CONTEXTO DE AMBIENTAÇÃO RURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade
Federal de Santa Catarina, área de
concentração Linguística Aplicada,
como requisito parcial à obtenção
do título de Doutora em
Linguística.

Orientação: Prof^a Dr^a Mary
Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

**FLORIANÓPOLIS
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Daga, Aline Cassol

O (EX) Orbital do *Ato de Ler*: Um Estudo Sobre Vivências de Estudantes com a Escrita em Contexto de Ambientação Rural / Aline Cassol Daga ; orientador, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. - Florianópolis, SC, 2016. 368 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Vivências com o ato de ler. 3. Encontro. 4. Esferas familiar e escolar/acadêmica. 5. (Ex) Orbital (d) no idêntico. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Termo de Aprovação

*Dedico esta tese à minha
família e à Mary, por me apoiarem
e incentivarem de forma
incansável.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas luzes e pela força para enfrentar os percalços e seguir firme na caminhada.

À minha família, base de tudo, pelo amor infinito.

Ao meu namorado Guilherme, pelo apoio, encorajamento e compreensão.

Aos meus amigos, por acreditarem no meu trabalho e me incentivarem tanto. Em especial, à amiga Bárbara, pelo apoio tão importante na fase final deste percurso.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), os quais admiro e com quem aprendo sempre.

Aos participantes da pesquisa e suas famílias, por me permitirem conhecê-los como leitores.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pelos cinco meses de afastamento a mim concedidos, e especialmente aos colegas docentes do Curso de Letras Português e Espanhol pela compreensão, pelo apoio e incentivo.

A todos os professores participantes da banca, pela disponibilidade e interesse na leitura desta tese, bem como pelas contribuições feitas na etapa de qualificação.

Por fim, à pessoa mais importante, responsável pela minha trajetória acadêmica até aqui: minha orientadora, Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, a quem faltam palavras para agradecer por toda dedicação, cuidado, encorajamento e ensinamentos a mim concedidos.

Muito obrigada!

RESUMO

O objeto de estudo desta tese são vivências com o *ato de ler* de estudantes em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural, estudadas sob a dimensão da historicidade dos sujeitos e das implicações de tais vivências consolidadas em espaços institucionalizados de educação no que respeita à ampliação das *práticas de letramento* desses estudantes. Partindo desse objeto, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: **Em se tratando de alunos em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior participantes desta pesquisa, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, como se caracterizam suas vivências com o ato de ler, considerando a natureza situada das relações que instituem nas esferas familiar e escolar/acadêmica?** Os objetivos de pesquisa correspondem ao delineamento da caracterização que constitui o eixo da questão de pesquisa. Com ancoragem teórica de base histórico-cultural, a tese articula estudos do letramento, ideário bakhtiniano e ideário vigotskiano, considerando concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem* postas em diálogo nessas três vertentes teóricas. Sob essas bases, concebe-se *leitura* como o *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; 2011 [1952-53]). Nesse sentido, *ler* implica “dar um passo” (PONZIO, 2010a), assumir-se, posicionar-se, abrir-se para o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b). Trata-se de pesquisa qualitativa, cujo processo de geração de dados envolveu nove participantes de pesquisa – três do 9º ano do Ensino Fundamental, três do 3º ano do Ensino Médio e três do Ensino Superior – implicações longitudinais –, e contemplou *entrevistas, observações com notas em diário de campo, rodas de conversa, interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento e pesquisa documental*. Nos resultados, infere-se que a historicidade familiar dos participantes de pesquisa caracteriza-se por imersão pontual na cultura escrita, suscitando dois movimentos principais: rarefação de *eventos de letramento* no ambiente domiciliar; e pontualidade – como tomadas episódicas – nos usos da escrita via dispositivos eletrônicos. Em se tratando das vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*

nas *esferas escolar e acadêmica*, há convergência na forma como essas vivências se configuram, contribuindo para a manutenção do que se nomeia *órbita do idêntico* (PONZIO, 2013). Dessa forma, a *ecologia* dos usos da leitura na família e na escola/universidade permanece circunscrita a movimentos que giram em torno do *pequeno tempo*, dissociados de um efetivo tensionamento com/integração ao *grande tempo*. Essa *órbita do idêntico* tende a manter o encapsulamento dos sujeitos em um tempo e espaço específicos, com práticas de uso da escrita também específicas, cuja *exorbitação* demanda ampliação de repertório cultural, em favor do que a leitura, quando *ato*, coloca-se como especialmente importante.

Palavras-chave: Vivências com o *ato de ler. Encontro. Esferas familiar e escolar/acadêmica. (Ex)Orbitar (d)no idêntico.*

ABSTRACT

The objects of study in this thesis are the experiences with the act of reading in students that are about to graduate from Elementary Education, High School, as well as college undergraduates (Ensino Fundamental, Médio e Superior), whose family and basic schooling were set in a rural environment. These experiences are studied under the historicity of the subjects and of the implications from such experiences when consolidated in institutionalized spaces for education as it relates to the enlargement in the literacy practices of these students. From those objects we try to answer the following research question: **In the case of the students in this research who are about to graduate from Elementary School, High School or are college undergraduates, whose family and basic schooling were set in a rural environment in Realeza county PR, how are their experiences characterized in the act of reading, considering the instantiated nature of the relationships that take place in the family and school/academic spheres?** The goals of the research correspond to the outlining of the characterization which constitutes the axis of the research question. Based on a historicalcultural theoretical approach, the thesis reflects on literacy studies, bakhtinian ideation and vigotskian ideation, considering the concepts of subject and language discussed by three theoretical currents. From these, we understand reading as the act of reading texts in different discourse genres (BAKHTIN, 2010 [192024]; 2011 [1952-53]). In this sense, reading implies “taking a step” (PONZIO, 2010a), taking a stance, positioning oneself and opening up to the encounter with the other word and the word of the other (PONZIO, 2010b). It is a qualitative research that involved nine research participants in the data gathering process three in the 9th grade of Elementary School, three in the last year of High School, and three who were in college longitudinal implications , and contemplated interviews, observations with notes from a field journal, roundtables, interactions about artefacts that constitute literacy events and document research. From the results, we infer that the historicity of the family of the research participants is characterized by a punctual immersion in the culture of writing, evoking two main movements: literacy events rarefaction in the home environment; and punctuality such as episodic stases in the usage of writting with electronic devices. As it relates to the experiences with the

act of reading texts in discourse genres in the school and academic spheres, there is a convergence in the way in which those experiences are set, contributing to the maintenance of what is called the orbit of the identical (PONZIO, 2013). In this way, the ecology of the uses of reading in the family and in the school/college remains limited to movements that gravitate around the short time, disassociated from an effective tensioning or integration with the larger time. This orbit of the identical tends to maintain the encapsulation of the subjects in a specific time and space, with usage practices of writing that are also specific, exorbitation from which demands the enlargement of the cultural repertoire, considering that reading, as an act, is especially important.

Keywords: Experiences with the act of reading. Encounter. Family and School/Academic Spheres. (Ex)Orbit (from) the identical.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Diagrama Integrado.....	63
Figura 2: Presença da escrita no entorno da escola	137
Figura 3: Artefatos de escrita encontrados na casa do Lucas.....	143
Figura 4: Artefatos de escrita encontrados na casa da Natália.....	144
Figura 5: Artefatos de escrita encontrados na casa do Igor.....	145
Figura 6: Artefatos de escrita encontrados na casa da Lilian.....	146
Figura 7: Artefatos de escrita encontrados na casa da Tatiana.....	147
Figura 8: Artefatos de escrita encontrados na casa do Daniela.....	152
Figura 9: Artefatos de escrita encontrados na casa da Denis.....	166
Figura 10: Artefatos de escrita encontrados na casa da Érica.....	168
Figura 11: Artefatos de escrita encontrados na casa da Fabíola.....	172
Figura 12: Espaço destinado à biblioteca.....	197
Figura 13: Biblioteca organizada no novo espaço.....	199
Figura 14: Ficha de leitura.....	212
Figura 15: Tira no livro didático.....	222
Figura 16: Trecho do romance São Bernardo no livro didático.....	234
Figura 17: Órbita da rendição.....	250
Figura 18: Capa do livro Caos Químico.....	271
Figura 19: Páginas do livro Caos Químico.....	274
Figura 20: Anotações feitas por Fabíola durante a leitura do Texto....	305

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos constitutivos dos <i>eventos</i> e das <i>práticas de letramento</i>	59
Quadro 2: Conteúdos das aulas de Língua Portuguesa observadas no processo de geração de dados.....	215

SUMÁRIO

1 A TESSITURA DO OBJETO DE PESQUISA.....	23
1.1 APRESENTAÇÃO DESTA TESE.....	23
2 A LEITURA COMO ATO: O ENCONTRO DO EU E DO OUTRO VIA ESCRITA.....	33
2.1 A LINGUAGEM NA RELAÇÃO DE <i>SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE</i> POR OCASIÃO DO ENCONTRO	40
2.2 VIVÊNCIAS COMO <i>O ATO DE LER E A INTERSUBJETIVIDADE</i> ..	51
2.3 AMPLIAÇÃO DAS VIVÊNCIAS COM O <i>ATO DE LER</i> NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM.....	70
2.4 IMPLICAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS COM O <i>ATO DE LER</i> E HABILITAÇÃO PROFISSIONAL NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i>	86
3 CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO TRILHADO NA GERAÇÃO DE DADOS	97
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	98
3.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA: CONHECENDO O TERRITÓRIO EM ESTUDO	102
3.2.1 Caracterização da ecologia da escrita em estudo: breve apresentação dos participantes de pesquisa.....	106
3.3 MOVIMENTOS DE <i>AUSCULTA</i> : OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	110
3.3.1 <i>Entrevistas</i> : em busca da <i>ausculta</i> às vozes dos participantes....	111
3.3.2 <i>Observação com notas em diário de campo</i> : vivenciando as práticas com os sujeitos.....	117
3.3.3 <i>Pesquisa documental</i> : em busca de <i>artefatos</i> constitutivos dos eventos de letramento vivenciados nas <i>esferas familiar e escolar/acadêmica</i>	120
3.3.4 <i>Interação sobre artefatos</i> constitutivos dos eventos de letramento: o desafio de um novo instrumento.....	122
3.3.5 <i>Rodas de conversa</i> : possibilidade de ampliação da <i>ausculta</i>	126
4 DESLINDANDO ECOLOGIAS NO COTIDIANO: HISTORICIDADE DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA E VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA ESFERA FAMILIAR....	133
4.1 UMA <i>ECOLOGIA</i> FAMILIAR DE IMERSÃO PONTUAL NA CULTURA ESCRITA.....	134

4.1.1 Entre a <i>subjetividade</i> e a <i>intersubjetividade</i> : historicidade familiar dos estudantes da Educação Básica com a <i>cultura escrita</i>	135
4.1.2 Entre a <i>subjetividade</i> e a <i>intersubjetividade</i> : historicidade familiar dos acadêmicos com a <i>cultura escrita</i>	158
4.2 IMPLICAÇÕES DA <i>ECOLOGIA</i> FAMILIAR NA HISTORICIDADE DOS ESTUDANTES COM A ESCRITA NAS <i>ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA</i>	177

5 UMA ÓRBITA DO IDÊNTICO? – VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NAS ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA.....189

5.1 VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA <i>ESFERA ESCOLAR</i> : EM QUESTÃO O <i>[EX]ORBITAR [D]NO</i> IDÊNTICO	189
5.1.1 O dia a dia escolar com a escrita: as propostas de leitura, a força coercitiva da <i>norma</i> e o espaço para a escritura.....	191
5.1.2 O <i>ato de ler</i> na <i>esfera escolar</i> : da <i>intersubjetividade</i> para a <i>intrassubjetividade</i>	221
5.1.3 Do dia a dia para o grande tempo: <i>(ex)orbitação</i> ?.....	245
5.2 VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA <i>ESFERA ACADÊMICA</i> : MIMETIZAÇÃO COM HISTORICIDADE PREGRESSA?.....	251
5.2.1 Vivências com a escrita em habilitações profissionais distintas e um mesmo desafio: imersão na <i>cultura escrita</i> nas diversas especificidades que compõem as áreas de formação acadêmica.....	252
5.2.2 O <i>ato de ler</i> na <i>esfera acadêmica</i> : da <i>intersubjetividade</i> para a <i>intrassubjetividade</i>	288
5.2.3 Imbricamentos entre demandas acadêmicas, <i>disposições pessoais</i> e repertório cultural.....	309

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....315

REFERÊNCIAS.....323

ANEXO A – DIAGRAMA INTEGRADO.....	343
ANEXO B – TIRA NO LIVRO DIDÁTICO.....	345
ANEXO C – TRECHO DO ROMANCE <i>SÃO BERNARDO</i> NO LIVRO DIDÁTICO	346
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	349
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO PARTICIPANTE)	352
APÊNDICE C – DIRETRIZES PARA ENTREVISTA FOCADA I ..	354

APÊNDICE D – DIRETRIZES PARA <i>ENTREVISTA FOCADA 2</i> ..	355
APÊNDICE E – EIXOS NORTEADORES DA <i>RODA DE CONVERSA</i> COM OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR.....	358
APÊNDICE F – EIXOS NORTEADORES DA <i>RODA DE CONVERSA</i> COM OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	359
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA <i>INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO</i> COM PARTICIPANTES DO 9º ANO.....	360
APÊNDICE H – ROTEIRO PARA <i>INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO</i> COM PARTICIPANTES DO 3º ANO.....	361
APÊNDICE I – ROTEIRO PARA <i>INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO</i> COM ÉRICA (PARTICIPANTE DO ENSINO SUPERIOR – CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS).....	363
APÊNDICE J – ROTEIRO PARA <i>INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO</i> COM DENIS (PARTICIPANTE DO ENSINO SUPERIOR – CURSO DE QUÍMICA).....	365
APÊNDICE K – ROTEIRO PARA <i>INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO</i> COM FABÍOLA (PARTICIPANTE DO ENSINO SUPERIOR – CURSO DE LETRAS).....	367

CAPÍTULO 1

A TESSITURA DO OBJETO DE PESQUISA

O delineamento de um objeto de pesquisa surge de inquietações de relevância acadêmica, mas precisa, fundamentalmente, constituir-se em motivo de estudo, com base no que nos toca. A partir de algumas reflexões e do claro propósito de estudar *leitura*¹, a construção do objeto de pesquisa desta tese foi marcada por constantes revisitações ao longo do processo e emergiu após minha² efetivação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza – PR, em 2014. Assim, esta tese, como uma tessitura de fios que se entremeiam, compondo sentidos, constituiu-se de um emaranhado de vozes que remetem ao tema *leitura*³.

O interesse pela pesquisa sobre esse tema me acompanha desde a graduação e esteve presente no Mestrado, quando meu objeto de estudo foi *compreensão leitora* em se tratando de alunos de um curso de graduação ofertado na modalidade a distância (DAGA, 2011). Após a realização desse estudo em nível de Mestrado, senti a necessidade de ampliar o meu olhar sobre *leitura*, na tentativa de compreender melhor como diferentes ambientações sociais podem incidir sobre a formação de leitores, assumindo um olhar de natureza bastante distinta da abordagem mais marcadamente psicolinguística que caracterizou o percurso do Mestrado.

¹ Por ora, o conceito será nomeado desse modo intransitivo, mas essa intransitividade será colocada sob escrutínio à frente.

² Neste começo, a opção pelo uso da primeira pessoa do singular deve-se ao enfoque desta seção no que diz respeito ao percurso pessoal de construção e delineamento do objeto de pesquisa. Esse uso acontecerá pontualmente ao longo da tese sempre que essa demanda se colocar.

³ Nesta tese, seguimos comportamento que vimos mantendo em nosso grupo de pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina, NELA/UFSC – a saber: *itálico* para tomadas conceituais, *aspas simples* para mais de um sentido e *aspas duplas* para revozeamento de autores.

Com a mudança para Realeza, município de pequeno porte localizado no sudoeste do estado do Paraná, onde passei a residir por conta do trabalho na UFFS, o objeto de pesquisa delineado preliminarmente para esta tese, que se relacionava a *práticas de letramento* de alunos cotistas que ingressam no Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), parecia ter ficado distante. Além disso, minha inserção na UFFS despertou em mim a vontade de olhar para o entorno no qual o campus está inserido. Senti-me com o compromisso ético de desenvolver uma pesquisa que abarcasse questões relevantes para a compreensão das vivências com o *ato de ler*⁴ de sujeitos com inserção familiar e de escolaridade básica em ambientação rural, uma vez que muitos dos meus alunos da graduação, nas disciplinas de Produção Textual Acadêmica que ministro nos diferentes Cursos, provêm dessa imersão cultural. O trabalho com a linguagem e a minha formação na área de Linguística Aplicada me ensinaram que trabalhar com singularidades envolve atenção à compreensão de que “[...] há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta [...]” (GERALDI, 2010b, p. 86). Assim, o foco deste estudo são vivências com o *ato de ler* em se tratando de alunos em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, na busca pela realização de um estudo de enfoque, em alguma medida, longitudinal.

Essa delimitação se erige a partir do entendimento de que importam inteligibilidades sobre as *práticas de letramento* de sujeitos com vivências nesses espaços socioculturais para os quais também formamos docentes, uma vez que atuo no Curso de Letras Português e Espanhol da já mencionada Universidade Federal da Fronteira Sul, com questões voltadas para a formação dos acadêmicos futuros profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da *leitura*. Com isso, surgiu o propósito de conhecer mais efetivamente vivências com o *ato de ler* por parte desses sujeitos nesses espaços. Interessou-me, pois, estudar implicações das relações intersubjetivas ali historicizadas em se tratando das *práticas de letramento* dos alunos. Nesse sentido, ainda que

⁴ Tomamos *ato de ler* com base no conceito de *ato* derivado de Bakhtin (2010 [1920-24]), que abriremos à frente.

este estudo possa suscitar, em um primeiro momento, a predominância de uma perspectiva de foco interpretativista-descritivo, em se tratando da minha atividade profissional isso ganha contornos muito relevantes para o delineamento de projetos educacionais voltados à formação de leitores na Educação Básica e no Ensino Superior.

1.1 APRESENTAÇÃO DESTA TESE

Estudar questões relacionadas à *leitura* de textos nos diferentes *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) parece compor objeto de pesquisa de relevância substantiva, uma vez que interações humanas são constituídas por meio de textos escritos que se materializam nesses diferentes *gêneros*. De acordo com Britto (2003), não há como conceber um universo da escrita e outro da oralidade, pois a realidade social está cada vez mais perpassada pela cultura escrita. A leitura ganhou espaços maiores e está presente na realização de atividades básicas do dia a dia tanto quanto na realização de atividades mais complexas no âmbito das produções culturais humanas. Para o autor, “[...] na sociedade urbano-industrial, saber ler é uma necessidade objetiva” (BRITTO, 2003, p. 133). E continua:

Ler é uma maneira de estar informado e, neste sentido, de participar do espaço público; é um instrumento intelectual importante, articulando o domínio de discursos e formas de pensar bastante específicas; é uma ação tipicamente metacognitiva, já que no momento em que lê, a pessoa não apenas explora um conteúdo como reflete sobre o texto que o apresenta de maneira muito mais intensa do que ocorre com outros meios; é uma situação que favorece o pensamento reflexivo e analítico, já que supõe monitoramento ativo e consciente da atividade intelectual; é uma possibilidade aguda de experiência estética sobre um objeto cultural intensamente elaborado e reelaborado (BRITTO, 2003, p. 134).

Entendemos que a *leitura*, como um processo cultural (GEE, 2004), demanda um olhar atento aos usos da escrita em contextos

situados, o que remete às singularidades dos enunciados, considerando tanto as especificidades *intrassubjetivas*⁵ do *ato de ler* quanto a dimensão sociocultural desse mesmo *ato*. Isso porque, assim como Britto (2015, p. 66), entendemos que

[...] ler é ‘verbo transitivo’ e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc.

Nesse sentido, estudar *práticas de letramento* dos sujeitos na contemporaneidade demanda compreender ações que se dão no âmbito das relações interpessoais levadas a cabo no plano dos grupos culturais situados. As relações intersubjetivas possibilitam o desenvolvimento da familiaridade com o *ato de ler*, a partir dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) dos quais o sujeito participa e das *práticas de letramento* (STREET, 1984; 1988⁶) que emergem das situações de interação em que a escrita se faz presente.

O *ato de ler* está, pois, integrado à vida dos sujeitos nas diferentes *esferas da atividade humana*, quer se trate da dimensão mais *funcional* ou mais *infuncional*⁷ de tais *esferas* (com base em PONZIO, 2010b; 2013; 2014). Essa perspectiva que considera as *práticas de letramento* com lugar no cotidiano tanto quanto na história das sociedades convida ao alargamento da compreensão do *ato de ler*, de modo a não mais ser concebido como vinculado unicamente à erudição, tanto quanto não ser compreendido como alheio a essa mesma erudição;

⁵ Os substantivos *intrassubjetividade* e *intersubjetividade* e adjetivos congêneres implicam conceitos que serão especificados à frente e derivam de tomadas conceituais como *intrap síquico* e *interp síquico* a partir de Vygotski (2012 [1931]).

⁶ Mencionamos, aqui, as fontes bibliográficas fundantes dos conceitos de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, ao que retornaremos no corpo desta tese; não será, porém, reiterada a menção a essas fontes em todas as incidências de ambas as expressões, de modo a evitar repetições exaustivas.

⁷ Esses conceitos serão desenvolvidos no aporte teórico desta tese.

eis nossa busca por estudar a leitura como *ato* que tensiona o *cotidiano* e a *história* (HELLER, 2008 [1970]), o *grande* e o *pequeno tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]) no campo das artes, das ciências, das religiões/da espiritualidade, da filosofia e áreas afins, o que remete a questões como *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) e *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

E, quanto a esse equilíbrio entre o agir cotidiano e questões mais amplas que tocam a humanidade do homem, entendemos que, nos espaços institucionalizados de educação, como escolas e universidades, a *leitura* assume especial importância, pois se relaciona à formação tanto quanto à informação dos sujeitos, já que a apropriação de conhecimentos demanda, em grande medida, leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* que estabelecem relações interpessoais em diferentes *esferas da atividade humana*, isso porque os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do tempo (com base em DUARTE, 2013 [1993]) – tomados em suas movências e instabilidades – podem, em tese, ser objeto de acesso por parte dos diferentes sujeitos via *leitura*, pois a escrita tornou possível um tipo de registro de saberes que resiste ao tempo e atravessa gerações (com base em FISCHER, 2006).

Nesse sentido, se o *ato de ler* é atividade fundamental para que o sujeito interaja nas diferentes *esferas de atividade humana*, cabe às instituições educacionais “[...] garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas” (BRITTO, 1997, p. 23). O papel desempenhado pela escola e pela universidade – no sentido de favorecer a formação⁸ do sujeito-leitor dos mais diversos materiais escritos em interações sociais diversificadas e de possibilitar a ampliação das *práticas de letramento* – tem seu grau de importância aumentado em contextos nos quais as

⁸ Conhecemos as ressalvas de Britto (2003) ao conceito de *formação de leitor*, tanto quanto suas ressalvas ao conceito de *letramento* (BRITTO, 2012), mas assumimos o risco da referenciação desse autor mesmo tratando desses conceitos ao longo desta tese, porque entendemos não estarmos concebendo *letramento* em eventual insularização no cotidiano, nem concebendo *formação de leitores* na perspectiva acrítica em relação às contingências socioeconômicas desse processo.

vivências com leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* características do grupo sociocultural e econômico ao qual o aluno pertence distinguem-se sobremaneira das *práticas de letramento* instituídas nesses espaços de educação formal.

Em relação às *práticas de letramento*, especificamente às vivências com o *ato de ler* em se tratando da população brasileira tomada na macrossociologia, alguns estudos e indicadores revelam dados que, embora em desenhos como o do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA⁹ possam ter propósitos desenvolvimentistas que devam ser postos sob escrutínio, parecem trazer informações que merecem atenção da *esfera escolar*. Reportamos aqui a estudo de filiação social mais efetiva e maior distanciamento a abordagens subjetivistas a exemplo do PISA, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)¹⁰, que avalia habilidades de leitura e escrita em diferentes usos sociais, sinaliza, com base nos dados de 2011, que 47% da população brasileira entre quinze e 64 anos – considerados os participantes da pesquisa – possuem *nível básico de alfabetismo*, ou seja, compreendem textos de média extensão, localizam informações e realizam inferências, mas apresentam limitações em relação a atividades de leitura que envolvem textos longos e que exigem o estabelecimento de relações e avaliações mais complexas em se tratando das informações do texto. De acordo com os dados desse indicador, apenas 26% das pessoas que participaram desta última pesquisa atingiram o *nível pleno de alfabetismo*, o que significa que não apresentaram restrições para compreender textos em situações usuais do cotidiano contemporâneo.

⁹ Registramos a ciência acerca de distinções de base epistemológica entre Pisa e Inaf e de propósitos a que se presta cada um deles, mesmo que os tenhamos mencionado em co-ocorrência aqui. Importa destacar, também, compartilharmos de ressalvas a indicadores de natureza massiva como o Pisa, no que respeita a tais mencionados propósitos e a concepções de *sujeito* e de *língua(gem)* depreensíveis, mas entendemos que os indicadores de modo geral apontam para questões em relação às quais é preciso voltar o olhar em se tratando da atividade de *leitura*.

¹⁰ O Inaf foi implementado pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa. Desde 2001, apresenta um conjunto de informações referentes a habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira. O Inaf é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de duas mil pessoas representativas da população com idade entre quinze e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todo o país.

O Inaf, bem como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹¹ – apesar das ressalvas que podem ser feitas a avaliações em larga escala, tanto quanto consideradas as substantivas diferenças epistemológicas que distinguem esses dois indicadores entre si –, apontam para um cenário preocupante em relação aos níveis de compreensão leitora de cidadãos brasileiros inseridos em diferentes espaços culturais e econômicos. O estudo que realizamos, em nível de Mestrado, com alunos do Ensino Superior em 2011 (DAGA, 2011) também sinalizou para níveis básicos de leitura, sugerindo, ainda, em relação à formação leitora dos estudantes envolvidos naquele estudo, que em seu processo de formação parece não ter havido vivências diversificadas e recorrentes com leituras variadas; possivelmente tais estudantes não tenham sido habituados a ler textos em *gêneros do discurso* diversos desde a infância e/ou adolescência, o que converge com informações desse grupo acerca de não familiarização com aquisição de/acesso a jornais, livros e revistas com frequência para tais diferentes leituras, remetendo-nos às ressalvas de Britto (2003) acerca das contingências políticas e econômicas mais amplas da imersão do sujeito na cultura escrita.

Diante desse panorama inicial, propomo-nos a abordar a educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* como um campo de investigação complexo que envolve vivências com o *ato de ler*, valorações atribuídas aos materiais escritos e experiências com leituras, as quais se delineiam nas relações intersubjetivas mantidas no interior dos diferentes grupos socioculturais e econômicos (com base em HEATH, 2001 [1982]; GEE, 2004; BRITTO, 2003; 2012) e, por implicação desenvolvimento de *funções psíquicas* no âmbito da intersubjetividade (com base em VYGOTSKY, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985) demandadas no *ato de ler*.

A *leitura*, tomada como processo cultural, possibilita o entendimento dos usos sociais da escrita sob a perspectiva *ecológica*

¹¹ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é realizado com jovens de quinze anos em países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Participam também da avaliação jovens de alguns países convidados, como é o caso do Brasil. O Pisa, realizado a cada três anos, visa avaliar o desempenho dos alunos nas áreas de leitura, matemática e ciências.

(BARTON, 1994). Entendemos que considerar a *leitura* nessa perspectiva, tendo por base, para isso, os estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2004; KLEIMAN, 1995), faculta-nos um olhar atento às *práticas de letramento* dos sujeitos a partir da compreensão de quem são esses sujeitos e de que relações intersubjetivas estabelecem no meio cultural em que vivem.

Assim, vinculada à Área de Concentração em *Linguística Aplicada* e à linha de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira*, esta tese focaliza vivências com o *ato de ler* de estudantes em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, estudadas sob a dimensão da historicidade dos sujeitos e sob a dimensão das implicações de tais vivências desenvolvidas em espaços institucionalizados de educação no que respeita à ampliação das *práticas de letramento* desses estudantes.

Partindo desse objeto, delineamos a seguinte questão de pesquisa: **Em se tratando de alunos em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior participantes desta pesquisa, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, como se caracterizam suas vivências com o ato de ler, considerando a natureza situada das relações que instituem nas esferas familiar e escolar/acadêmica?** Essa questão geral de pesquisa desdobra-se nas seguintes questões-suporte: 1) Como se caracteriza sua historicidade familiar e escolar no que respeita a vivências com o *ato de ler* textos em diferentes *gêneros do discurso*?; 2) Considerando sua inserção contemporânea nas *esferas escolar* ou *acadêmica*: a) como se delineiam, no momento em que se realiza esta pesquisa, as vivências com o *ato de ler* nesses espaços institucionalizados de educação? b) que potencial de tais vivências é passível de inferência em se tratando da ampliação de suas *práticas de letramento*¹² no que respeita ao *ato de ler*?

Com ancoragem teórica de base histórico-cultural, buscamos interpretar especificidades características das vivências com o *ato de ler*

¹² Ao longo da tese, nos valem, também, da expressão *repertório cultural* para dar conta dessas *práticas de letramento*; logo, os tomamos como conceitos correlatos.

de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior com inserção familiar e de escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, buscando compreender *práticas de letramento* que os caracterizem, inferíveis a partir de sua participação em *eventos de letramento* na *ecologia* de usos da escrita em que se inserem.

Para isso, consideramos o *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) que contempla articulação dos estudos do letramento, do pensamento bakhtiniano e do pensamento vigotskiano, pois entendemos que tais teorias, embora distintas sob vários aspectos, dialogam no que concerne às concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem*¹³. Os estudos do letramento viabilizam o exercício da compreensão acerca da forma com que diferentes grupos culturais lidam com essa modalidade da língua, enquanto que o ideário bakhtiniano nos vincula a discussões de implicações das relações entre os sujeitos, que têm lugar nesses mesmos grupos em se tratando do *encontro* (PONZIO 2010b) entre o ‘eu’ e o ‘outro’ nas interações mediadas pela escrita. Essa proposta erige-se, ainda e sobretudo, com base na conhecida concepção vigotskiana acerca das relações entre natureza interpsíquica e a natureza intrapsíquica da apropriação do conhecimento (VIGOTSKI¹⁴, 2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), a partir da qual discutimos *leitura* nas relações entre um enfoque *intersubjetivo* e um enfoque *intrassubjetivo* do *ato de ler*. Consideradas as especificidades das abordagens que colocamos aqui em dialogia, assumimos, ao longo da análise, riscos das distinções epistemológicas que as caracterizam, em nome da fecundidade analítica que reputamos haver na articulação prospectada. Nesse sentido, propomo-nos a abordar implicações das *práticas de letramento* dos sujeitos em seus *encontros*, nos quais lhes são requeridos *atos de ler*, buscando novas inteligibilidades, que possam constituir novos tecidos a partir de

¹³ Entendemos que nossa inscrição sob uma base epistemológica histórico-cultural nos permite usar *língua* e *linguagem* indistintamente, dado que ambos os termos, nas bases conceituais dessa mesma epistemologia – diferentemente de compreensões da chamada ‘Linguística dura’ – remetem à interação social; pontualmente e sob a mesma justificativa, usaremos também *língua(gem)* ou *língua/linguagem*.

¹⁴ Ao longo desta tese, usaremos as grafias VIGOTKI e VYGOTSKI, dependendo da obra objeto de consulta, dada a diversidade com que isso tem sido registrado nas traduções. Vale o mesmo para outros autores russos.

diferentes olhares e discursos envolvidos nos construtos teóricos nos quais a *leitura* tem lugar.

Assim considerando, esta tese é composta de outros três capítulos. No segundo capítulo, trazemos discussões do aporte teórico sobre o qual se estrutura o presente estudo. Na tentativa de sairmos do *escafandro*, do qual trata Ponzio (2013), propomos articulações entre teorias distintas, em um *simpósio conceitual*, com base em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), cujas concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem* podem ser postas em diálogo. A partir dessas discussões de base, abordamos ainda nesse capítulo questões relacionadas à educação escolar em linguagem, especialmente no que se refere às vivências com o *ato de ler*, bem como implicações dessas vivências na habilitação profissional na *esfera acadêmica*.

No terceiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa, buscando descrever todas as etapas desenvolvidas durante a realização deste *estudo de caso* de natureza qualitativa interpretativista. Para isso, apresentamos a tipificação da pesquisa, o campo e os participantes, os instrumentos de geração de dados e as diretrizes tomadas para a análise.

O quarto e o quinto capítulos contemplam a análise dos dados. No quarto capítulo, apresentamos a historicidade dos participantes de pesquisa, bem como uma análise das vivências com o *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso* levadas a cabo na *esfera familiar*. Já no quinto capítulo, o foco da análise são as vivências com esse mesmo *ato* historicizadas nas *esferas escolar* e *acadêmica*, a fim de compreender o potencial de tais vivências para a ampliação das *práticas de letramento* dos sujeitos, para a *(ex)orbitação*. Por fim, nas considerações finais, concluímos a tessitura retomando nossa questão geral de pesquisa e apresentando as conclusões a que chegamos com o desenvolvimento desta pesquisa que, esperamos, possa ser significativa, contribuindo para reflexões sobre questões que envolvem a leitura.

CAPÍTULO 2

A LEITURA COMO ATO: O ENCONTRO DO EU E DO OUTRO VIA ESCRITA

A fundamentação teórica desta tese assenta-se em uma compreensão teórico-epistemológica de base histórico-cultural, considerando o *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) que contempla articulação entre estudos do letramento, estudos do Círculo de Bakhtin e o pensamento vigotskiano¹⁵, perspectivas, conceitos e compreensões que propomos colocar em articulação. Assim, essa proposta é desenhada a partir de abordagens teóricas que se ocupam de sujeitos singulares, social e historicamente situados, os quais estabelecem relações com o *outro* no meio social em que vivem, na busca por compreender a dinâmica das relações sociais que compõem o *pequeno* e o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]), especialmente no que diz respeito ao tema desta tese.

Entendemos que a articulação entre estudos do letramento, estudos do Círculo de Bakhtin e o pensamento vigotskiano tem se mostrado interessante para compreendermos as vivências com o *ato de ler*, pois implicam conceitos fecundos para olharmos esse *ato* nas relações intersubjetivas, no âmbito das quais os sujeitos constituem suas *práticas de letramento* (STREET, 1988). Assim, no que se refere aos estudos do letramento, são especialmente relevantes para esta pesquisa as *práticas de letramento* (STREET, 1988) e os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) nas tensões entre o que é do âmbito do *vernacular* e o que é do âmbito do *dominante* (BARTON; HAMILTON, 1998), considerando a *ecologia* (BARTON, 1994) dos usos da escrita, pois o foco de atenção dos estudos do letramento está “[...] on the cultural practices within which the written word is embedded – the ways in which texts are socially regulated and used¹⁶.” (HAMILTON, 2000,

¹⁵ Vários dos estudos empreendidos em nosso grupo de pesquisa têm sido realizados sob esse escopo, do que são exemplos Pedralli (2014), Mossmann (2014), Almeida (2014), Lesnhak (2014), Pereira (2015) e Irigoite (2015).

¹⁶ Optamos por não traduzir citações em inglês e espanhol, dado o amplo domínio desses idiomas na *esfera acadêmica*; traduziremos apenas as citações em italiano.

p. 1). Na ancoragem do Círculo de Bakhtin, nossa atenção se volta para as relações entre *subjetividade* e *alteridade*, *singularidades* tomadas no âmbito da *diferença não indiferente* (PONZIO, 2013; 2014), enquanto que em uma perspectiva vigotskiana reputamos relevante para este estudo sobremodo discussões sobre *microgênese/sociogênese, aprendizagem/desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI (2012 [1931]) e *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) que se estabelece a partir das relações intersubjetivas.

Nesse sentido, objetivamos, na fundamentação teórica desta tese, discutir conceitos e concepções que, em nossa compreensão, podem ser articulados no referido *simpósio*, de modo a nos arvorarmos na composição de outros caminhos, que possam constituir novos tecidos a partir de diferentes olhares envolvidos na proposição que fazemos para esse *encontro* (PONZIO, 2010b) de vozes. A articulação entre essas três arquitetônicas distintas coloca-se como um desafio, como destacam Cerutti-Rizzatti e Goulart (2015) ao acentuarem as ressalvas que precisam ser feitas em razão das filiações epistemológicas específicas; reiteramos, porém, assumir os riscos dessas escolhas e manteremos, ao longo do texto, salvaguardas demandadas por ela.

A aproximação entre a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a psicologia da linguagem vigotskiana parece-nos possível em razão de esses dois construtos teóricos focalizarem a importância das relações com o *outro* por meio da *língua(gem)*, o que incorre, respectivamente em cada uma dessas orientações teóricas, no *ato* que implica a constituição da subjetividade e na *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*. Entendemos haver convergências no que se refere à concepção de *língua(gem)* como instituidora de relações sociais e à concepção de *sujeito* como social e historicamente situado. Nesse sentido, com base nas considerações de Geraldi, Fichtner e Benites (2006), Brandist (2012) e de Ponzio (2012), entendemos possível essa articulação. Para Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 172-173), as propostas de base bakhtiniana e vigotskiana,

[...] seus métodos e suas hipóteses oferecem instrumentos teóricos extremamente úteis para “abrir as portas que dão para dentro” para explicar a difícil trama entre as determinações e condições sociais de constituição do sujeito pelo que lhe é externo e as ações desse mesmo sujeito alterando essas mesmas determinações e condições.

Brandist (2012), por sua vez, destaca a relação de maior proximidade entre os estudos de V. Volochínov e L. V. Vigotski, sugerindo terem atuado em projetos de pesquisa coletivos, mas ressalta que, em se tratando especificamente das ideias de M. Bakhtin, distingue-se mais efetivamente do pensamento de L. V. Vigotski na convergência daquele com o pensamento kantiano e deste com as ideias de B. Spinoza, questão delicada que reconhecemos, mas da qual não nos ocuparemos aqui, porque, embora relevante dadas as implicações do modo como a discussão da ‘racionalidade humana’ se coloca, entendemos que o eixo sob o qual tomamos essas discussões nesta tese está salvaguardado.

Um dos desafios que se apresenta para o *simpósio*, conforme apontado por Cerutti-Rizatti e Goulart (2015), é a tensão entre a dimensão descritivo-antropológica dos estudos do letramento e a dimensão educativo-emancipadora dos estudos vigotskianos. De acordo com Street (2003a, p. 82), “It will be at this stage that the theoretical perspectives brought together in the “New Literacy Studies” will face their sternest test: that of their practical applications to mainstream education”, uma vez que há críticas que sugerem uma ênfase demasiada desses estudos ao que é *local* ou mesmo à romantização dos contextos extraescolares.

Brandt e Clinton (2002) mencionam o excessivo destaque ao caráter *local* dos estudos do letramento, em contraposição ao *modelo autônomo de letramento*, como uma limitação dessa perspectiva. Para as autoras,

In truth, if reading and writing are means by which people reach – and are reached by – other contexts, then more is going on locally than just local practice. The field has learned much from the recent turn to “local literacies.” But might something be lost when we ascribe to local contexts responses to pressures that originate in distant decisions, especially when seemingly local appropriations of literacy may in fact be culminations of literate designs originating elsewhere? [...] Literacy is neither a deterministic force nor a creation of local agents. Rather it participates in social practices in the form of objects and technologies, whose meanings are not

usually created nor exhausted by the locales in which they are taken up (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 338).

De acordo com Brandt e Clinton (2002), superar os limites do *local*, possibilitando a transcontextualização, exige dar outro *status* à materialidade tecnológica do letramento. Elas argumentam que os aparatos tecnológicos do letramento – que, com base em Hamilton (2000), concebemos como *artefatos* – têm a capacidade de permanecer em alguma medida ‘intactos’ na espacialidade e na temporalidade¹⁷, de serem visíveis e participarem de interações para além dos *eventos de letramento* imediatos, o que não significa que sejam imperativos independentemente de onde estejam. “These capacities stem from the legibility and durability of literacy: its material forms, its technological apparatus, its objectivity [...]” (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 344). Assim, defendem que as *práticas de letramento* estão intrinsecamente vinculadas aos *artefatos* que as sustentam, cuja gênese tende a não estar no universo *local*.

Street (2003; 2003a), em defesa à crítica de Brandt e Clinton (2002), entende que suas próprias proposições não implicam uma romantização do *local*, uma postura tal qual ‘deixar o paraíso folclórico impoluto’. Ao contrário, concebe que o distante, o *global*, não chega ao *local* assepticamente, mas tensiona com o *local* e é modificado por ele. Para o autor, o conhecimento das *práticas e eventos de letramento* que caracterizam as vivências locais é fundamental para que se pense o que ele entende como *hibridização* com o *global*. Brandt e Clinton (2002), por sua vez e evocando a perspectiva vinculada aos ‘jogos de poder’ de Bruno Latour e, portanto bastante distinta das bases teóricas que ancoram nosso estudo – argumentam em favor das possibilidades de transcontextualização que os *artefatos* de escrita, em tese, trazem consigo. Para Street (2013), os estudos do letramento não têm como escopo apenas letramentos em pequena escala ou de resistência “local”. Ele compreende que tais estudos possibilitam o conhecimento do grupo no qual o sujeito está imerso, bem como a compreensão acerca da lógica

¹⁷ A exemplo de um rótulo/embalagem de produto que pode ser encontrado muito distantes de seu local de origem e em um tempo muito distinto daquele no qual se prestou a interações com propósitos específicos, questão que, em nossa compreensão, remete a discussões sobre reificação que fogem ao foco imediato deste estudo.

dos usos da escrita para que se possa propor ressignificações, ampliação das *práticas de letramento* desses sujeitos por meio dos projetos educacionais. E, nesse sentido, é que, assim como Street, também compreendemos a contribuição dos estudos do letramento para o campo educacional. Para o autor (2003, p. 10),

[...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado.

Assim, para o autor, os estudos do letramento “[...] encontram a prática educacional de modo que começam a realizar o potencial da abordagem por meio do diálogo, ao invés de simplesmente uma imposição das agendas dos pesquisadores aos educadores” (STREET, 2013, p. 56-57). Os estudos desenvolvidos na área do letramento

[...] demonstram a importância de se elaborarem o currículo e a pedagogia com base naquilo que as pessoas trazem, naquilo que já fazem, e que tanto os professores como quem elabora as políticas de ensino tentem aprender sobre isso, talvez por intermédio da compreensão ao estilo etnográfico das práticas sociais do cotidiano. O desafio, portanto, é que todos nós usemos o que conhecemos a partir de pesquisas e da prática como base para programas educacionais, currículo, pedagogia e avaliação, em vez de simplesmente impor aos educandos visões estreitas e etnocêntricas de letramento (STREET, 2013, p. 63).

Os desafios, pois, que se apresentam para o *simpósio* das abordagens teóricas que propomos aqui são inquietações que nos desassossegam, mas que também nos movem, uma vez que nos fazem buscar novos entendimentos, apropriações mais consistentes acerca tanto de possibilidades de articulação quando dos riscos de

inconsistência nelas implicados. Assim, é importante especificar com maior precisão, especialmente no caso do letramento, as teorias que mobilizamos para compor o referido *simpósio*. No que se refere a essa ancoragem teórica, interessa-nos os estudos desenvolvidos no Reino Unido, a exemplo de Brian Street, Mary Hamilton e David Barton e nos Estados Unidos, a exemplo de Shirley Brice Heath e, em alguma medida, também James Paul Gee. Distinguimo-nos da abordagem do chamado ‘Grupo da Nova Londres’, por entendermos que conceitos como *multiletramentos* e *letramentos múltiplos* trazem consigo o risco de uma reificação de outra ordem à qual se contrapõe o *modelo ideológico de letramento* ou, na dimensão oposta, o risco do relativismo implicado na isomorfia ‘um letramento = uma cultura’, riscos para os quais chama atenção Street (2000).

Essa marcação objetiva o registro de que não concebemos que a abordagem etnográfica dos estudos do letramento, tal qual vemos nas publicações do Reino Unido, descure das questões educacionais. No Brasil, repercussões dessa vertente nos estudos de Angela Kleiman parecem-nos aporte exatamente para o enfoque educacional. Assim concebendo, entendemos que a vinculação dos estudos do letramento à abordagem vigotskiana não encontra o maior desafio no enfoque educacional – e, por implicação, na busca pela ressignificação do modo como os sujeitos operam com a modalidade escrita nos usos sociais –, mas no complexo tensionamento *modernidade e pós-modernidade*. A base marxista do ideário vigotskiano e o foco ontológico nos desdobramentos da educação parecem-nos incompatíveis com a vinculação aos Estudos Culturais implicada nos estudos do letramento nas suas diferentes vertentes. Esse é o desafio assumido nessa articulação, e o que nos faz arriscar lidar com ele é leitura contrária ao relativismo cultural, que inferimos no grupo do Reino Unido, encaminhamentos nos quais entendemos haver a assunção do tensionamento entre o que é do *vernacular* e o que é do *dominante*. Sob esse escopo, lidamos, ao longo deste texto, com o risco das distinções epistemológicas de fundo no que concerne à base filosófica de inscrição dessas correntes.

Assim considerando, na primeira seção deste capítulo de aporte teórico, apresentamos concepções de *sujeito* e *língua(gem)* que norteiam o nosso estudo. Também abordamos a noção de *encontro* (PONZIO, 2010b), perspectiva a partir da qual consideramos a interação do *eu* e do *outro* como fundante para a constituição dos *sujeitos*, uma vez que as

relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), que têm lugar no âmbito da cultura e da história, incidem sobre o modo como se dá a apropriação do conhecimento. Assim, dentro dessa abordagem que reputamos de base histórico-cultural, importa olhar para quem são os interlocutores, em que *esfera da atividade humana* se encontram, em que tempo e em que espaço social e por que razões interagem e como se historicizam essas interações.

É com base nessas concepções fundantes que concebemos *leitura*, nesta tese, como o *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso*, em que *ato*, como *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), referencia evento único de participação *não indiferente*. Nesse sentido, *ler* implica “dar um passo” (PONZIO, 2010a), é assumir-se, posicionar-se, abrir-se para o *encontro* com o *outro*. Eis, assim, o *encontro* na leitura, a singularidade do *sujeito* na relação com a *alteridade*, instituído pelo *texto* no *gênero do discurso*. Abordaremos as concepções de *ato* e *encontro* também na primeira seção deste aporte teórico.

Na segunda seção deste capítulo, discutiremos sobre as relações entre o *ato de ler* e a *intersubjetividade*, destacando a relação estreita que entendemos haver entre a *intersubjetividade* e a *intrassubjetividade* para/nesse mesmo *ato*. O foco da terceira seção são discussões sobre a ampliação das vivências com o *ato de ler* na educação escolar em linguagem, uma vez que a escola é, de acordo com Kleiman (1995), a principal agência de letramento, lugar para a promoção de vivências significativas com a leitura, de familiarização/familiaridade com o *ato de ler*. Por fim, na quarta e última seção deste capítulo, abordaremos as relações entre vivências com o *ato de ler* e habilitação profissional na *esfera acadêmica*, espaço em que predominam os *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998). Trataremos, nesta seção, de uma questão que é cara às discussões sobre as vivências com o *ato de ler* na universidade: o *tempo* disponibilizado para o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b). Nesse sentido, a proposta é assumir uma perspectiva dialógica, na busca pela composição de um tecido entrelaçado de fios de quadros teóricos distintos – mas que entendemos convergente no que concerne a concepções de *sujeito* e de *língua(gem)* –, considerando ressignificações de conhecimentos já dados na área.

2.1 A LINGUAGEM NA RELAÇÃO DE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE POR OCASIÃO DO ENCONTRO

Compreendemos que o papel da *língua(gem)* e da *alteridade* no processo de constituição do *sujeito* implica um olhar para o *dialogismo* bakhtiniano. Esses eixos, erigidos sob uma ancoragem histórico-cultural – *língua(gem)* e *subjetividade/alteridade* – facultam-nos aproximar, tal qual já mencionamos, perspectivas de dois construtos teóricos: a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a psicologia da linguagem vigotskiana, que focalizam a importância das relações com o *outro* para a formação da *subjetividade*, conforme destacamos anteriormente e, no caso desta tese, para discussões sobre *aprendizagem* e *desenvolvimento* em se tratando das vivências com o *ato de ler*.

Para Vigotski (2007 [1978]) e Vygotski (2012 [1931]), as funções superiores originam-se das relações entre os homens; primeiro acontecem em um nível *intersíquico* – que, com base em Geraldi, Fichtner e Benites (2006) e em Wertsch (1985), temos preferido nomear como *intersubjetivo* – para, então, darem-se no plano *intrapíquico* – que, da mesma forma, temos nomeado como *intrassubjetivo*. Assim, para o autor russo, a *aprendizagem*, que move o *desenvolvimento* das funções psíquicas superiores no homem, tem lugar nas relações intersubjetivas, nas relações entre *eu* e o *outro*, as quais são mediadas pela *língua(gem)*, concebida, nessas condições, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]; VIGOTSKI, 2007 [1978]).

A interação do *sujeito* com o *outro* no meio em que vive, questão central nos estudos vigotskianos, também é fundamental para os estudos bakhtinianos, para os quais, tal qual infere¹⁸ Geraldi (2010b), o *sujeito* se constitui nas interações de que participa, sendo concebido como ativo, consciente, produtivo e encontrando no *outro* o *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011 [1924-27]) para a constituição da sua consciência (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). O que somos hoje é fruto da interação, das relações que estabelecemos com o *outro* ao longo do nosso processo de formação. Para Bakhtin (2011 [1979], p. 341), “Ser

¹⁸ Como este autor registra, a concepção de *sujeito* não é explícita nos escritos do Círculo de Bakhtin: “[...] não acredito [...] que uma teoria explícita do sujeito tenha sido exposta em qualquer das obras do Círculo.” (GERALDI, 2010b, p. 134)

significa ser para o outro e, através dele, para si.” Assim, somente à luz do outro é possível compreendermos a respeito de nós mesmos. “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 342).

O conceito bakhtiniano de *alteridade* implica um ‘eu’ que se constitui como ser em relação a um ‘tu’. No ideário do Círculo de Bakhtin a importância do *outro* é fundante na constituição do *sujeito* (com base em GERALDI, 2010b): o *sujeito* só se constitui/se modifica na interação com o *outro*. Dessa forma, a constituição dos sujeitos se dá na *alteridade* e, para isso, consideramos o *encontro* do *eu* e do *outro* (PONZIO, 2010b), numa perspectiva de historicidade. Nessas relações entre o *eu* e o *outro*, as singularidades são especialmente importantes, mas elas se constituem em relações *intersubjetivas* (com base em WERTSCH, 1985) que têm lugar no âmbito da cultura e da história.

Para Ponzio (2013), *encontro* implica relações *intersubjetivas* estabelecidas entre *sujeitos singulares* e não entre *indivíduos intercambiáveis*. Aqueles, os *sujeitos singulares*, são compreendidos como insubstituíveis, a exemplo dos envolvidos em uma relação afetiva, relação em que não é possível ‘trocar’ a pessoa objeto da afeição por outra, porque é a singularidade dela que gera e mantém a respectiva relação. Já estes, os *indivíduos intercambiáveis*, são tomados na sua inserção macrosociológica: homens ou mulheres, jovens ou velhos, brasileiros ou estrangeiros, professores ou alunos, médicos ou pacientes e dicotomias afins – o que o filósofo italiano associa com o conceito de *identidade*; e, nessa condição, são substituíveis, intercambiáveis entre si no interior de seus próprios polos dicotômicos.

Para Ponzio (2014; 2010b; 2013), o *encontro* de *sujeitos singulares* é marcado pela *alteridade absoluta*, em que *não há álibi para o existir* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]) – os parceiros da relação não impõem limites nela/para ela. Já nas relações entre *indivíduos intercambiáveis*, os álisis se interpõem entre os interactantes, com base na identidade que assumem: agem nos limites dessa identidade, a exemplo do médico que se (pre)ocupa com seu paciente nos limites de sua função profissional. Segundo o autor, o *encontro* de *sujeitos singulares* se estabelece a partir de uma *diferença não indiferente*, ou seja, a diferença importa, e os interactantes são sensíveis a ela: as relações amorosas se engendram a partir exatamente da

singularidade do outro que o marca como ‘diferente dos demais’. Já nas relações entre *indivíduos intercambiáveis* a diferença existe, mas é uma *diferença indiferente*: o médico é diferente do paciente, mas pode ser substituído por outrem desde que se mantenha a identidade que o diferencia do paciente, ‘ser médico’; logo aos interactantes essa diferença não parece efetivamente relevante (com base em PONZIO, 2013).

Segundo o autor italiano, esse *encontro* com essas especificidades só é possível nas relações afetivas e na literariedade¹⁹, porque nelas prevalece o que ele chama de *infuncionalidade*, ou seja, relações que não se prestam para finalidades de mercado. As demais relações são *funcionais*, se estabelecem para tais finalidades e, em razão disso, podem ser mantidas entre *indivíduos intercambiáveis* em uma *diferença indiferente*. Assim concebendo, não poderíamos lidar, na *esfera escolar* ou *acadêmica* – foco deste estudo – com base na noção ponziana de *encontro*, já que as relações escolares e acadêmicas são assumidamente *funcionais*, prestam-se a finalidades específicas – também e muito – ligadas ao mercado (com base em PONZIO, 2014).

É, porém, nosso propósito – tal como temos feito em nosso Grupo de Pesquisa, a exemplo de Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015) – propor ressignificações dessa compreensão de *encontro*, de modo a estendê-la às relações escolares, entendendo a *esfera escolar* como um entrelugar na dicotomia *funcionalidade* e *infuncionalidade*, uma busca de que as relações intersubjetivas entre professores e alunos considerem singularidades, mantenham-se atentas às diferenças – com atenção, no entanto, ao *outro*, na fuga do risco de uma postura subjetivista –, porque entendemos que somente desse modo a ação docente pode ‘identificar a’ e ‘incidir sobre a’ *zona de desenvolvimento imediato*²⁰ dos alunos,

¹⁹ O autor, na verdade, trata de *literatura*; arriscamos a menção à *literariedade* e não à *literatura*, por entendermos que a *esfera literária* lida com o que é do âmbito do *funcional*, implicando relações de mercado.

²⁰ Preferimos, aqui, o termo *imediato* ao termo *proximal*, como o faz Paulo Bezerra, na tradução de “A construção do pensamento e da linguagem”, publicação da editora Martins Fontes, no ano de 2001. Escreve o tradutor: “Por que *imediato* e não esse esquisito *proximal*? Por dois motivos. Primeiro, o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvítie*, substantivo neutro) é *blijáichee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *blízkii*, que significa *próximo*. Logo, *blijáichee* significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato. Segundo: a

conceito vigotskiano do qual nos ocuparemos à frente. Por fim, entendemos que concepções de *língua(gem)* e de *sujeito* tal qual assumimos nesta seção e, por implicações, nesta tese, precisam considerar a concepção ponziana de *encontro*; fica o risco da proposta de ressignificação do conceito do filósofo italiano que temos feito em nossos estudos sobre a educação em linguagem.

Reconhecer, assim, que o *eu* se constitui na relação com a singularidade do *outro*, tanto quanto o *outro* se constitui na relação com a singularidade do *eu*: eis o *encontro* de que trata Ponzio (2010b; 2013). “Não há antes o eu e o outro, cada um com o que tem a dizer, e em seguida, a relação entre eles. A relação não é *entre* eles, mas é justamente aquilo que cada um é no encontro da outra palavra e da palavra outra [...]” (PONZIO, 2010b, p. 40, grifos do autor). Vemos em Geraldini, Fichtner e Benites (2006, p. 190) convergência com essa compreensão do autor italiano²¹:

Os processos de encontro e desencontro com a alteridade são constitutivos de nosso olhar, de nossa representação de nós mesmos, e, mais profundamente ainda, é nesses encontros que emerge a linguagem e a linguagem se faz linguagem interior. Ou seja, os processos de internalização do que é interindividual para intraindividual passam pela linguagem, e a linguagem emerge e está na relação com a

própria noção implícita do conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível de seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de mensuração da dinâmica de seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo *zona de desenvolvimento imediato*.” (p.XI) Estamos cientes de que Prestes (2010) problematiza também essa opção, sugerindo o termo *iminente* como mais adequado. Entendemos, porém, que essa especificidade de tradução não é questão capital a este estudo e manteremos, nesta tese, o alinhamento com Bezerra (2001).

²¹ Vemos essa convergência, em que pese os autores optarem por *individual* aqui; não entendemos que tal expressão denote intercambialidade nesse uso articulado com os prefixos *inter-/intra-*. Em outras ocorrências de citações ao longo de nossa textualização, manteremos também *indivíduo* e correlatos como *individual*, mas o faremos sempre sob o enfoque do conceito de *sujeito* com que operamos nesta tese.

alteridade. (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 190).

O *encontro* do *eu* e do *outro* possibilita a ressignificação de nossa interpretação da realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), pois a constituição da *subjetividade* se dá na relação com a *alteridade*, no âmbito da qual se reelaboram nossas interpretações da realidade natural e social, as quais se delineiam quando contrapostas a interpretações de outros sujeitos. Nesse sentido, ao destacar a *alteridade* e a singularidade como fundamentais para a constituição da *subjetividade*, Miotello (2011) chama atenção para a crise da ausência do *outro*, em que se observa uma tentativa de apagamento do *outro* e de supervalorização do *eu* que não precisa de ninguém. Para Miotello (2011, p. 35), é preciso instaurar o *outro*, exigir a sua presença, pois sem ele o *eu* não existe. “O eu só funciona, só existe, só se posiciona diante do outro; se não tenho o outro, não tenho o eu.”

Entendemos, pois, que a constituição da subjetividade se dá no *encontro*; o reconhecimento de si mesmo passa necessariamente pelo reconhecimento do *outro*. O *eu* se reconhece pelos olhos do *outro*, o qual tem uma experiência do *eu* que o próprio *eu* não tem de si mesmo (com base em BAKHTIN, 2011 [1924-27]). Essa constituição do *sujeito* que se dá na relação com a *alteridade* é marcada por movimentos dinâmico-causais (VYGOTSKI, 2012 [1931]) mas não significa um estado de instabilidade perene. Em razão de esses movimentos darem-se em *encontros* situados temporal e espacialmente – somos sujeitos historicizados –, há momentos de assentamento, de estabilidade, mesmo que relativa ou momentânea (GERALDI, 2010a).

A *singularidade*, a unicidade, a *alteridade* – tomadas sempre na *pravda* que implica a *istina* (com base BAKHTIN, 2010 [1920-24]) –, a *diferença não indiferente* e o *não-álibi* são questões fundamentais para a compreensão da nossa constituição, da nossa existência e do modo como agimos no mundo. Nessa discussão é importante considerar o que vimos chamando de *órbita do idêntico*, a partir de Ponzio (2013). Ao contrapor-se ao conceito de *identidade*, compreendendo-o como um *escafandro* no qual os sujeitos se colocam e nos limites do qual agem e são concebidos – o que o autor chama de *diferença indiferente* –, assinala:

I modi secondo cui è definibile “identico” sono gli stessi di quelli secondo cui è definibile “diferente” [...] Il rapporto tra identità e differenza è anche rapporto di reciproca implicazione. L’identità implica la differenza e vice-versa, nel senso che l’identità è l’identità di un diferente, e la differenza è la differenza di um idêntico. (PONZIO, 2013, p. 13-14)²²

Em defesa do que chama de “l’esorbitare nella riproduzione dell’identico²³”, Ponzio (2013, p. i) defende que saíamos fora de nossos lugares de subjetivismo e encontremos o outro na alteridade, para além de nossos pertencimentos imediatos e em favor do encontro de sujeitos singulares, que são tomados pelo nome, pela historicidade em detrimento dos limites dos escafandros de pertencimento identitário imediato. Defendendo a ruptura desses lugares, o *exorbitar do idêntico*, escreve:

Fuori luogo è fuori genere, fuori appartenenza e di conseguenza destituzione e de-situazione del soggetto. Fuori luogo è l’uscita dal ruolo di soggetto, di individuo, dagli agglomerati di soggetti, di indiviui, dalle comunità, dai popoli²⁴. (PONZIO, 2013, p. 11)

Importa, assim, negar essa exacerbação do subjetivismo, essa tentativa de apagamento do *sujeito* na relação com o *outro*, a qual

²² Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: Os modos segundo os quais se define “idêntico” são os mesmos modos segundo os quais se define “diferente” [...] A relação entre identidade e diferença é também uma relação de implicação recíproca. A identidade implica a diferença e vice-versa, no sentido que identidade é a identidade de um diferente, e a diferença é a diferença de um idêntico.

²³ O exorbitar na reprodução do idêntico.

²⁴ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: Não se adequar é estar fora do gênero, fora do pertencimento e, como consequência, fora da condição institucional e situacional do sujeito. Não se adequar é sair do papel de sujeito, de indivíduo, dos aglomerados de sujeitos, de indivíduos, das comunidades, dos povos.

parece, segundo Miotello (2011), fazer parte do mundo contemporâneo, como se houvesse algo sempre maior do que o *sujeito* nessa relação, que não o deixa imprimir a sua voz, tomar o seu espaço como resposta a esse *outro*. Para o autor, evocando Bakhtin (2010 [1920-24]), o *sujeito* precisa se posicionar, arriscar, ocupar o espaço que é só seu e responsabilizar-se pelas suas escolhas, agir responsabilmente, assumindo e revelando a sua visão sobre o mundo no âmbito da intersubjetividade. Afinal, ainda segundo Bakhtin (2010 [1920-24]), não há *álibi* para o existir, o que leva Ponzio (2010b, p. 32) a escrever: “Cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para o outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar”. Eis o *ato responsável* como evento único de participação *não indiferente*, mas um *ato* sempre na relação com a *alteridade*.

Concepções bakhtinianas de *linguagem* e de *sujeito* – estas últimas menos visivelmente materializadas nos textos do Círculo (GERALDI, 2010b) –

[...] trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, a alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos (GERALDI, 2010b, p.32).

Entendemos que ideários bakhtiniano e vigotskiano deram importância capital ao não concluído, ao que está em processo, à inconclusibilidade. Em Vigotski (2007 [1978]), podemos destacar o já mencionado conceito de *zona de desenvolvimento imediato*, com o qual o autor chama a atenção para as ações que, para serem realizadas, precisam do *outro*, ou seja, ações em que o *sujeito*, por si só, não opera de modo autossuficiente. O conceito de *zona de desenvolvimento imediato* foi proposto pelo autor para definir as funções psíquicas que ainda não amadureceram. Esse nível de *desenvolvimento* é possibilitado pela *aprendizagem*, pois corresponde às atividades que estão em estado embrionário, as quais não poderiam ocorrer sem ajuda externa. Posteriormente, essas funções se internalizam e passam a fazer parte das apropriações do *desenvolvimento* individual. Com esse conceito, “[...]”

Vigotski dá caráter social e histórico ao psiquismo humano” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 189).

Geraldi (2010b, p. 36) também se filia ao princípio da constitutividade do *sujeito*, o que implica admitir a inconclusibilidade, pois não há um “[...] sujeito pronto de um lado que se apropriaria de uma língua pronta de outro lado.” O sujeito se constitui na medida em que interage com o outro, o sujeito é social, historicamente inserido em um contexto; na visão de Geraldi (2010b), um sujeito que é responsável, consciente, respondente, incompleto e datado. O autor menciona que “[...] a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]” (GERALDI, 2010b, p.140).

Nessa perspectiva, o enunciado é sempre dirigido ao outro; o outro é a medida da nossa fala ao mesmo tempo em que nela ecoa, por isso cada enunciado é dialógico. A dialogicidade constitui qualquer *ato* de palavra (PONZIO, 2010b). A palavra, como enunciação, só existe no *encontro* da *outra palavra*, assim, “[...] sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra” (PONZIO, 2010b, p. 39). Com isso, o outro (interlocutor) é ativo, tem sempre uma resposta ativa perante o enunciado produzido pelo locutor/autor, cabendo-lhe ação efetiva no processo de construção de sentidos. O que escrevemos será lido pelo outro e sempre tem o outro como referência. Volóshinov²⁵ (2009 [1929], p.137) registra que

[...] la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” em su relación con “la otra”.

²⁵ Em nosso Grupo de Pesquisa, temos preferido a versão em espanhol de *Marxismo e filosofia da linguagem* por a entendermos uma tradução mais fidedigna ao original, com base em Faraco (2012, informação oral). Assim como com Vigotski/Vygotski, as grafias Volóshinov/Volochínov atendem ao modo como foram registradas nas traduções referenciadas nesta tese.

Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, a interação é constitutiva da condição humana. E essa interação, de acordo com Faraco (2005), não se refere ao diálogo face a face, “[...] mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias”. (FARACO, 2005, p. 219). Nesse sentido, o autor entende as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados na comunicação discursiva. “Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...], acabam em relação dialógica”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323).

Ao valorizar a interação na apropriação do conhecimento, Vygotski (2012 [1931]) acentua a atividade mediada. Para ele, a relação do sujeito com o mundo é mediada por sistemas simbólicos, ou seja, a linguagem, como um sistema de signos, faculta a instituição das relações sociais, possibilitando a interação entre tais sujeitos situados historicamente. De acordo com Vygotski (2012 [1931]), os *signos*, como instrumentos psicológicos, têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, constituindo-se em “[...] um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 55), por isso eles são orientados internamente, diferentemente dos *instrumentos*, cuja função mediadora se dá no plano das ações concretas, com orientação externa. Para o autor, “[...] o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 52). Assim, a linguagem, como sistema simbólico, é fundamental para a organização das *funções psíquicas*, uma vez que viabiliza processos de generalização e abstração, além de possibilitar a interação entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade.

A concepção de *linguagem como interação social* – tomada por nós, aqui, como *encontro* –, portanto, está, na abordagem que propomos, relacionada à perspectiva dialógica do discurso, segundo a qual qualquer expressão é delineada socialmente, porque orientada para o outro. A *palavra*, como produto da interação entre dois sujeitos, comporta ‘duas faces’: sempre procede de alguém e se dirige a alguém (busca a reação-resposta do outro). Para a filosofia bakhtiniana, assim, não existe discurso neutro e nem ‘fala individual’: o enunciado é sempre composto a partir da resignificação e da refração de/em relação a discursos já-ditos e é dirigido a alguém.

A linguagem é carregada de valores porque formada por um emaranhado de vozes que não tem origem em um único sujeito. Os enunciados respondem sempre ao já-dito, do mesmo modo que provocam continuamente novas respostas. Para Volóshinov (2009 [1929], p. 129),

[...] todo enunciado concreto en una e otra forma, en diferentes grados expresa una conformidad con algo o una negación de algo. Los contextos no permanecen uno junto al otro sin hacerse caso mutuamente, sino que se encuentran en un permanente estado de intensa e ininterrumpida interacción y lucha.

Cada palavra se realiza na cadeia das relações dialógicas, constituindo-se por múltiplas vozes. Cada texto, portanto, “[...] está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude [...]” (PONZIO, 2010b, p. 37). Assim, não há o texto fora da sua leitura, fora da relação com o texto da sua leitura, da sua escrita. O enunciado é sempre composto de discursos já-ditos e é dirigido a alguém. De acordo com Geraldi (2010b, p. 140), “[...] a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]”.

O *dialogismo*, entendido como o *simpósio universal* que define o existir humano (BAKHTIN, 2011 [1979]; FARACO, 2007), é marcado pelo caldeirão de vozes sociais. O conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes é designado, sob a perspectiva bakhtiniana, como heteroglossia dialogizada. Nesse fenômeno da linguagem, as posições axiológicas, as opiniões socioavaliativas se colocam, entrando em conflito ou em convergência. Estabelece-se, assim, a dinâmica das inter-relações em que se dão encontros e desencontros, em que se estabelecem conflitos entre valores ideológicos distintos. No tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal, “[...] o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 348). Segundo Faraco (2005, p. 220), “A linguagem entendida como

heteroglossia é, desse modo, a via cardeal de acesso ao social no indivíduo”.

O *encontro*, que é sempre encontro de palavras, é “[...] a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível [...]” (PONZIO, 2010b, p. 31). Assim, a eventicidade é inerente ao encontro da *outra palavra* e da *palavra outra*. Por *palavra do outro*, Bakhtin (2011 [1979], p. 379, grifos do autor) entende “[...] qualquer palavra de qualquer outra pessoa [...], ou seja, é qualquer outra *palavra não minha*. Nesse sentido, todas as palavras [...] além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo num mundo de palavras do outro”.

Bakhtin (2013 [1929/1969]) destaca que nos textos de Dostoiévski o pensamento avança por meio do labirinto de vozes, palavras e gestos dos outros e, segundo ele, essas vozes não podem ser destacadas do tecido dialógico da obra, do contrário sofrem deformações. O texto, na abordagem bakhtiniana, não é produto pronto, resultado de uma única consciência, de uma única voz. O texto, como enunciado, emerge de múltiplas vozes interiorizadas, isto é, surge a partir do encontro da *outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b), mesmo que a *palavra outra*, uma vez incorporada, não possa mais ser identificada como a palavra de outrem. “A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro) [...]. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 403).

Assim, com base em uma ancoragem de fundamentação histórico-cultural, tomamos a concepção de *lingua(gem)* como instituidora de relações sociais e a concepção de *sujeito* como social e historicamente situado, que se constitui no *encontro* do eu e do *outro*, sempre nas tensões entre o que é do *cotidiano* e o que é da *história* (com base em HELLER, 2008 [1970]). E, no que entendemos convergir com esse enfoque da autora sobre o *singular* na relação com o *universal*, ainda que em outra perspectiva, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 23) – discutindo a escrita – entendem importante um olhar curioso e um “[...] interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante.” Segundo as autoras, “[...] isso não implica necessariamente falta de interesse teórico pelo regular, pelo sistemático, pelo geral.” Importa, assim, buscar o conhecimento da totalidade, atribuindo “[...] estatuto teórico semelhante a questões relativas ao

comportamento virtual de um sujeito universal, e ao comportamento real e indiciário de sujeitos singulares da linguagem [...]” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23), quando queremos compreender regularidades em um objeto de estudo.

2.2 VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER E A INTERSUBJETIVIDADE

A partir das concepções de *língua(gem)* e de *sujeito* e da ressignificação que propomos ao conceito de *encontro*, questões especificadas anteriormente, o nosso foco, nesta seção, é discutir *leitura* no imbricamento entre a dimensão *intersubjetiva* e a dimensão *intrassubjetiva* envolvidas no *ato de ler*. Para isso, arvorarmo-nos em uma composição textual entrelaçada de fios que formam o mesmo, mas concomitantemente um outro bordado, em que não há sobreposição de uns fios sobre os outros, tendo presente a conhecida metáfora acerca da *leitura* proposta por Geraldí (1997 [1991]). Assim, optamos por dar tratamento conjugado a essas duas dimensões em uma única seção teórica, diferentemente do que fizemos em Daga (2011), por entendermos que uma tese requer avançarmos na composição de um ensaio teórico que demonstre mais efetivamente o imbricamento, a relação estreita que entendemos haver entre a *intersubjetividade* e a *intrassubjetividade* no *ato de ler*. Até o momento (DAGA, 2011; CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014), temos nos justificado zelosamente por apor ambos os polos; talvez seja o momento de arriscarmos a assunção desse imbricamento, sem todas as justificativas e salvaguardas de Daga (2011), embora mantendo, ainda, alguns registros pontuais acerca de filiações epistemológicas que entendemos mais efetivamente distintas entre si. A busca é, portanto, pela ressignificação da forma polarizada com que entendemos que abordagens sobre *leitura* vêm se dando contemporaneamente, conforme já apontamos em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014).

Importa, nesse sentido, considerar que, ao conceber a *língua(gem)* como forma de interação, com base no ideário bakhtiniano, entendemos a *leitura* não como *extração de sentido* e nem como *atribuição de sentido*, mas como um processo em que o leitor, sujeito ativo, interage com o autor por meio do texto. Nesse processo de *encontro* de leitor e autor por meio do texto é que se tecem os sentidos, os quais não estão prontos no texto e nem dependem exclusivamente do leitor. Para L. Ponzio (2002), a irredutibilidade do texto em relação à

interpretação, seja do autor, seja de qualquer leitor é que explica a possibilidade de ele enriquecer-se com novos sentidos ao longo do tempo. Já de acordo com Geraldi (2010a, p.103),

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto, ou reescritura, como propõe L. Ponzio (2002); o texto passa a existir no momento em que se dá a ler pelo outro, pois os sentidos emergem desse *encontro da outra palavra e da palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b; 2013). A compreensão do texto, sob essa perspectiva, acontece a partir do horizonte socioideológico do leitor (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); assim, toda compreensão é dialógica por mobilizar diferentes vozes, posições axiológicas, ideias, valores, colocando-os em tensão e gerando o conflito, a concordância ou um *continuum* entre eles.

Nessa perspectiva, tomamos a *leitura* como o *ato*, o *ato de ler*, fazendo-o à luz do já mencionado conceito de *ato responsável*, que deriva de Bakhtin (2010 [1920-24]) e da compreensão de que não há álibi para o existir humano. Nessa perspectiva, *ato* implica “dar um passo”, sentido que emerge do segmento morfológico –*stup* constitutivo de *postupok*, tal qual consta no título original da obra “Para uma filosofia do ato”, que, em russo é assim enunciado: “K filosofii postupka”.

“*Postupok*”, ato, contém a raiz “*sup*” que significa “passo”, ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição. “Os dados estão lançados” [...] “*Postupok*” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa,

sem álibi e sem exceção. Bakhtin, em relação a *postupok*, utiliza o verbo *postupat* como agir, no sentido que acabamos de apresentar, de dentro e em consideração ao lugar próprio, único, singular (PONZIO, 2010a, p. 10).

Assim, conceber a *leitura* como *ato*, implica ter presente o protagonismo do sujeito, sua reação-resposta, sua singularidade na relação com a alteridade, a impossibilidade de outrem tecer os ‘fios’ que cabe ao sujeito leitor, em sua historicidade, tecer no *encontro* dele e do autor. *Ler*, assim, não se circunscreve ao agenciamento de funções psíquicas que fazem emergir o processamento neural (como discutem hoje neuropsicólogos a exemplo de DEHAENE, 2007) de cada sujeito, mas compreende ações que se dão no âmbito das relações interpessoais.

Na perspectiva epistemológica em que nos fundamentamos, há questões de ordem social, histórica e cultural implicadas na configuração das características particulares da formação em leitura dos diferentes sujeitos, tal qual estudos de Heath (2001 [1982]) e Lahire (2008 [1995]) apontam no que se refere à influência de implicações socioculturais para a apropriação da cultura escrita. A *leitura* envolve, assim, o tensionamento entre o que vimos chamando de dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, a partir dos conceitos do que é *interpsíquico* e *intrapíquico* em Vygotski (2012 [1931]), a partir do entendimento do autor de que o objeto de apropriação intrapsíquica emerge das relações interpíquicas estabelecidas pelos sujeitos no âmbito da cultura e da história.

A essencialidade da relação dialética entre elementos constituintes internos e externos ao homem foi defendida por Vygotski (2012 [1931]). Com a “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”, o autor postulou que toda função psíquica ocorre primeiro no plano interpessoal e interpsíquico e, posteriormente, no plano intrapessoal e intrapsíquico. Assim, nada se dá no plano intrapsíquico sem antes ter ocorrido no interpsíquico.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, em decorrência da interiorização dos signos, tem natureza social, não resultando de uma complexificação natural evolutiva de características biológicas. Escreve o autor: “[...] la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 104). A interiorização dos

signos revela, assim, a natureza social do psiquismo humano, uma vez que os signos remetem a atividades mediadas, funcionam como “ferramentas” psíquicas que transformam o próprio sujeito.

Segundo Wertsch (1985), interessa olhar de forma mais acurada para o que torna possível a transição da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, para como o processo de internalização acontece com base nas relações interpéssicas. Assim, o autor evoca a noção de *intersubjetividade*, a qual, segundo ele, “[...] exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist (WERTSCH, 1985, p. 159).

Para explicar o funcionamento interpéssico, o autor norte-americano utiliza a noção de *definição da situação*, que corresponde ao modo pelo qual objetos e eventos são representados ou definidos. Para ele, a forma como se dá a *definição da situação* pelos sujeitos em interação indica o nível na transição do funcionamento *interpéssico* para o funcionamento *intrapséssico*. Ao estudar a interação entre mães e filhos, Wertsch (1985) identificou quatro níveis de transição. Em um primeiro nível, a comunicação é caracterizada como difícil, pois a *definição da situação* da criança²⁶ é muito diferente da do adulto com quem interage. No segundo nível de transição entre o plano interpéssico e o plano intrapséssico, a interação entre o adulto e a criança não fica tão limitada pela *definição da situação* restrita da criança, portanto, nesse nível, as aproximações na *definição da situação* já seriam maiores. No terceiro nível, a criança já faz algumas inferências no sentido de responder às diretivas do adulto. “While the process is still carried out on the interpsychological plane, the fact that the child can make the appropriate inferences indicates that intrapsychological functioning is beginning to account for much of the child's performance” (WERTSCH, 1985, p. 163). Por fim, no quarto e último nível, a criança tem total responsabilidade pela execução da atividade; nessa fase, a fala egocêntrica aparece durante ou logo após a transmutação para o funcionamento *intrapséssico*.

²⁶ Ainda que o autor norte-americano, assim como o autor russo, faça referência a aprendizes na infância, entendemos possível estender esta discussão para outras fases da vida humana.

This is a semiotic manifestation of the fact that the child has mastered the situation definition with which the adult originally approached the task. At this point there is almost complete intersubjectivity between adult and child on the situation definition, a fact that makes further other-regulation unnecessary (WERTSCH, 1985, p. 164).

Assim, Wertsch (1985), com base em Vygotski (2012 [1931]), entende que há uma inextricável relação entre os níveis da *intersubjetividade* e da *intrassubjetividade*, destacando a importância da *zona de desenvolvimento imediato* para a transição entre essas duas dimensões. Nesse sentido, compreensões vigotskianas sobre o papel do interlocutor mais experiente ao incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do sujeito interessam-nos sobremaneira na abordagem de *leitura* uma vez que as relações intersubjetivas, com a participação de um interlocutor mais experiente, provocam ressignificações na imagem subjetiva da realidade objetiva, nas representações de mundo da então *zona de desenvolvimento real* dos sujeitos.

Nesse contexto, o conceito de *mediação*, proposto por Vygotski (2012 [1931]), é fundamental para a discussão de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura. Para Martins (2011, p. 42),

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski [...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Assim, a *mediação* implica uma organização, uma incidência intencional que reflete no desenvolvimento do sujeito por meio da *zona de desenvolvimento imediato*. Para Vygotski (2012 [1931]), a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos, o que faculta a instituição das relações sociais, possibilitando a interação entre tais sujeitos situados historicamente.

Isso nos remete ao que Volochínov (2013 [1930]) escreve sobre o “intercâmbio comunicativo do autor com seus leitores”, que ocorre no que ele chama de “estratos superiores”. Para esse autor, o intercâmbio, a orientação recíproca entre a linguagem dos sujeitos faz com que eles compartilhem ideias, entrecruzem opiniões.

O autor e o leitor se encontram num plano extraliterário comum, talvez ambos tendo a mesma profissão, participando das mesmas reuniões e das mesmas sessões, discutindo tomando o mesmo chá, escutando as mesmas conversas, lendo os mesmos jornais e os mesmos livros, vendo os mesmos filmes. Aqui se criam, se formam e se estabilizam seus “mundos interiores” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 152).

Essa proposição de compreender o papel da *intersubjetividade*, a importância do *encontro* (PONZIO, 2010b) para a apropriação cultural, para os processos intrapsíquicos de desenvolvimento do sujeito, remete-nos – considerado o já mencionado *simpósio conceitual* que orienta este aporte teórico – a abordagens nos estudos do letramento, segundo as quais as relações instituídas na *ecologia* de grupos específicos (BARTON, 1994) incidem sobre os *processos culturais* que caracterizam esses grupos, o que implica considerar vivências e valorações. De acordo com Barton e Hamilton (2004, p. 109), “Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal”.

Assim, com base em Street (1984), entendemos que os usos da escrita não devem ser tomados na abstração cognitivista, pois são situados no tempo e no espaço social. O antropólogo contrapõe-se a concepções que tomam a escrita como tecnologia, no âmbito de habilidades individuais. Para ele, o letramento “[...] it is a socially constructed form whose ‘influence’ depends on how it was shaped in the first place. This shaping depends on political and ideological formations and it is these which are responsible for its ‘consequences’ too” (STREET, 1984, p. 65).

Esse olhar de Street (1984), que nos remete a historicidade dos usos da língua, é especialmente significativo dentro de um quadro teórico que considera como capital as relações intersubjetivas que se dão no plano dos grupos culturais situados. Nesse sentido, a dimensão

sociológica individual (LAHIRE, 2008 [1995]) de cada sujeito incide sobre a sua formação como leitor, pois, em nossa compreensão, formar-se leitor de textos nos diferentes *gêneros do discurso* não depende exclusivamente do desenvolvimento de *funções psíquicas*, no âmbito da individualidade de cada sujeito, mas demanda familiaridade com o *ato de ler*, que é consolidada nas relações intersubjetivas, a partir dos *eventos de letramento* dos quais o sujeito participa e das *práticas de letramento* que emergem das situações de interação em que a escrita se faz presente tanto quanto nelas são ressignificadas.

A cultura e o meio social em que o sujeito está inserido são significativos na consolidação das diferentes *práticas de letramento*, as quais estão ancoradas no contexto sócio-histórico e cultural que cada sujeito vivencia. Especificamente em relação aos conceitos de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, ainda que de amplo conhecimento hoje, entendemos relevante registrar que Heath (2001 [1982], p. 50) concebe os *eventos* como “[...] occasions in which writing language is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes and strategies”. Já quanto às *práticas*, Street (2003, p.9) escreve:

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. Aqui, surge uma outra questão etnográfica: temos que começar a falar com as pessoas, a ouvi-las e a associar a sua experiência imediata a outras coisas que possam também estar fazendo.

Barton e Hamilton (2000, p. 17) partem, assim, do entendimento de que as inúmeras *práticas de letramento* são formadas e situadas em *eventos de letramento*, constituindo-se a partir de uma rede

de elementos, que demonstram a complexidade dos usos sociais da escrita. Valendo-se da metáfora do *iceberg*, Hamilton (2000) caracteriza os *eventos de letramento* como partes visíveis das interações, fotografáveis – a ponta do *iceberg*; enquanto as *práticas de letramento* são inferíveis a partir da análise da materialidade dos *eventos* – a base do *iceberg*, que não pode ser vista. De acordo com a autora, “[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values [...]” (HAMILTON, 2000, p. 18).

Hamilton (2000) aponta quatro elementos observáveis nos *eventos de letramento*: *participantes, ambientes, artefatos e atividades*, a partir dos quais podem-se apreender constituintes das *práticas de letramento*, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Elementos constitutivos dos *eventos* e das *práticas de letramento*

<i>Elements visible within literacy events</i> <i>(These way be captured in photographs)</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices</i> <i>(These way only be inferred from photographs)</i>
<p>Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.</p>	<p>The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.</p>
<p>Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.</p>	<p>The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.</p>
<p>Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).</p>	<p>All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.</p>
<p>Activities: the actions performed by participants in the literacy event.</p>	<p>Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities</p>

Fonte: Hamilton (2000, p. 17).

De acordo com essa proposição de Hamilton (2000), os elementos capturáveis, visíveis, constituem os *eventos de letramento*, a partir dos quais é possível observar o que as pessoas fazem com a escrita. Assim, em um *evento de letramento*, é possível perceber os *participantes*, pessoas que estão interagindo por meio de um texto; o

ambiente, local em que ocorre o *evento de letramento*; os *artefatos*, recursos materiais de escrita que medeiam a interação; e as *atividades*, ações dos sujeitos mediadas pelos *artefatos*. A partir dessa configuração dos *eventos de letramento*, pode-se depreender os elementos não visíveis, que constituem as *práticas de letramento*, as quais representam os padrões culturais e ideológicos que sustentam as ações dos sujeitos por meio dos textos. Nesse sentido, são as *práticas de letramento* que desvelam o que os textos significam para os sujeitos em determinada situação de interação.

Com base na ressignificação das categorias analíticas do quadro proposto por Hamilton (2000), Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) apresentam o que nomeiam de *diagrama integrado*, fazendo-o à luz do simpósio conceitual que propõem – e que mantemos nesta tese –, com conceitos dos estudos do letramento e de teorizações bakhtinianas, em que a interação do *eu* com o *outro* é considerada fundante para a constituição dos sujeitos.

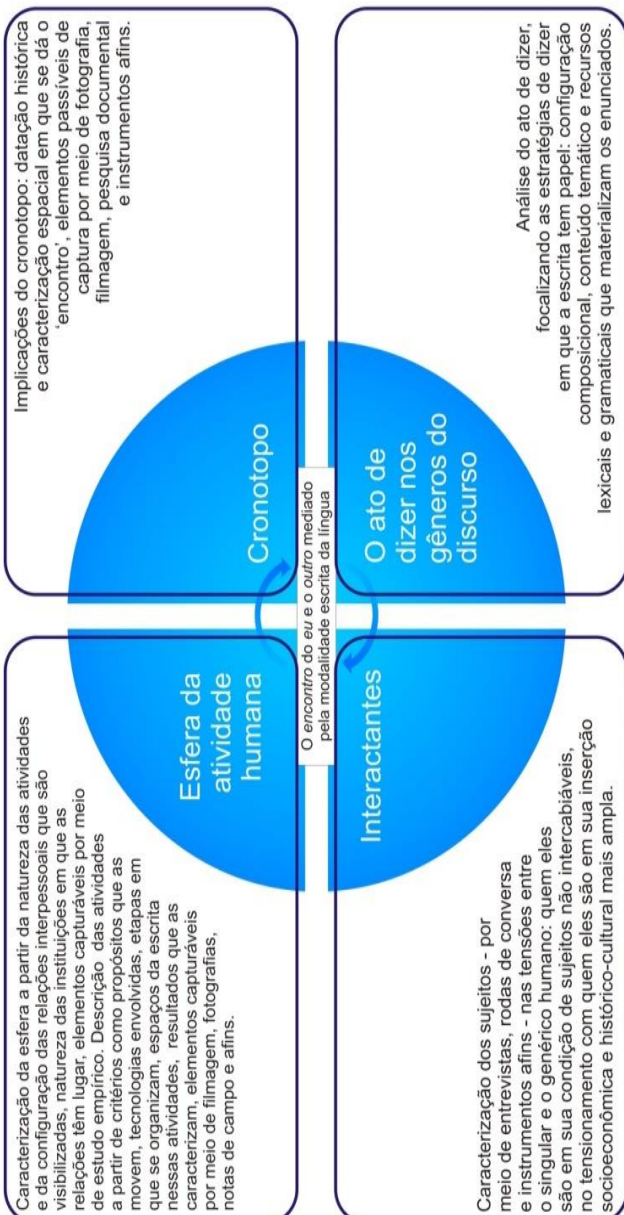
O *diagrama* proposto pelas autoras apresenta diretrizes metodológico-procedimentais centradas no *encontro*, com destaque para a *esfera de atividade humana* e para o *cronotopo* (BAKHTIN, 2011 [1979]) desse *encontro*. Em nossa compreensão, essa proposta foge à linearidade que vemos no quadro de Hamilton (2000) e responde à perspectiva do *encontro*, na busca de evidenciar a dialogia própria dos *eventos* e das *práticas de letramento*. Na primeira parte do *diagrama*, há a especificação dos elementos constitutivos dos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]), situações visíveis em que o *encontro* mediado pela escrita se dá, e, na segunda parte, especificam-se os elementos constitutivos das *práticas de letramento* (STREET, 1988), depreensíveis à luz dos *eventos*.

Além de *esfera da atividade humana* e de *cronotopo*, são diretrizes do *diagrama interactantes* e o *ato de dizer nos gêneros do discurso*. Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) ressignificam a diretriz *participantes* de Hamilton (2000) substituindo-a pela diretriz *interactantes*; o que se justifica pela lógica do *encontro* e pela busca por compreender posicionamentos, ações, dizeres e fazeres de sujeitos em constituição na *alteridade*. As diretrizes propostas pelas autoras são sustentadoras do *encontro*, facultando um olhar para o *sujeito* situado no tempo e no espaço, em sua condição de *insider* e/ou *outsider* (KRAMSCH, 1998) nos *eventos* consoante suas *práticas de letramento*.

Apresentamos, a seguir²⁷, o *diagrama integrado* e, posteriormente, no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, retomaremos a sua abordagem para discutir a articulação entre nossa proposta metodológica e o processo de análise dos dados desta tese.

²⁷ No Anexo A, apresentamos este diagrama em posição ‘paisagem’ e em tamanho maior para facilitar a leitura.

Eventos de letramento



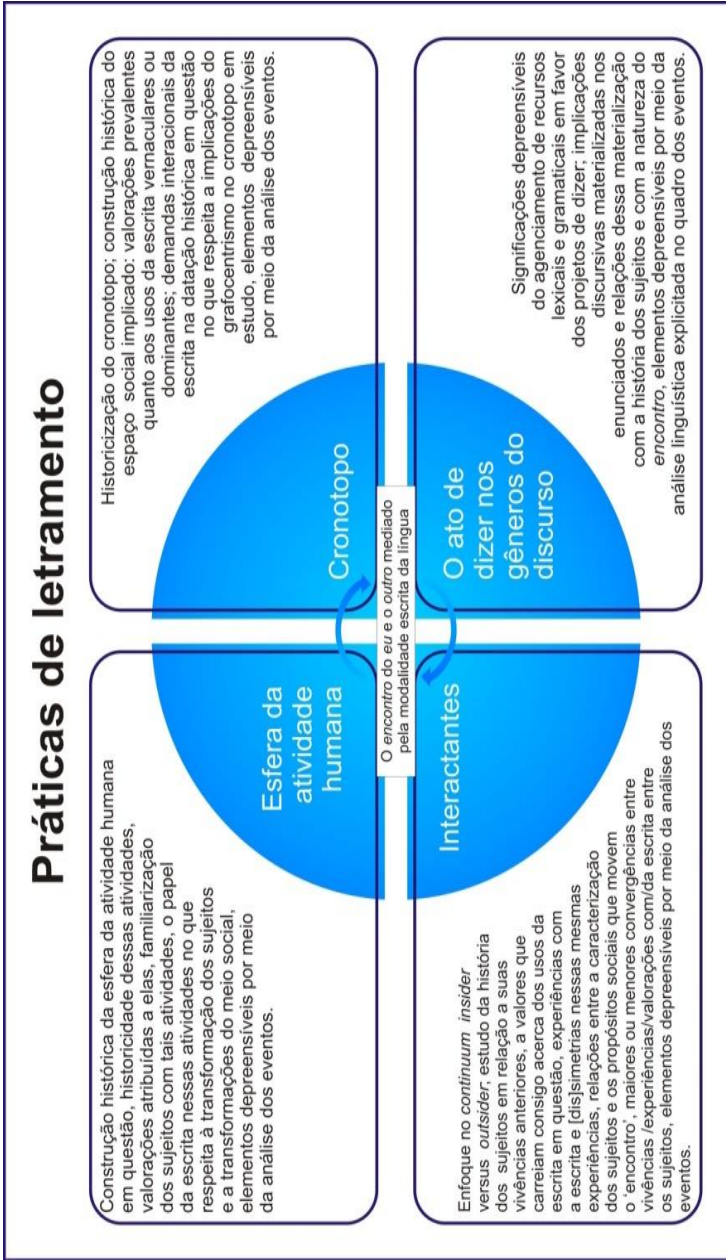


Figura 1: Diagrama integrado. Fonte: Ressignificado de Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013)

Com base nessas considerações referentes a *práticas e eventos de letramento*, podemos inferir que a maneira como os sujeitos lidam com os diferentes *eventos de letramento* depende do local em que se encontram, das suas *práticas de letramento*, que são tomadas de forma distinta nas diferentes culturas. Esse olhar exige compreender que *leitura* e *escritura* são práticas sociais e culturais produzidas nas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variáveis.

De acordo com Gee (2004), a *leitura*, como um *processo cultural*, integra o cotidiano da vida humana, pois requer aprendizado em condições naturalísticas e não somente na sistematicidade dos processos de escolaridade, a exemplo da aprendizagem dos conhecimentos enciclopédicos, de modo geral. Assim, os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal.

Children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural process has long roots at home – roots which have grown strong and firm before the child has walked into a school. Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage. It would be like learning to cook or play video games via lectures or decontextualized skill-and-drill. Possible, maybe, but surely neither effective nor easy (GEE, 2004, p. 11-12)

Essa concepção de Gee (2004) remete-nos aos estudos de Lahire (2008 [1995]), sob outra inscrição teórica, para o qual o capital cultural²⁸ familiar incide sobre a apropriação dos conhecimentos acerca da escrita. De acordo com Lahire (2008 [1995], p. 20), “[...] ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança [...]”, cuja constituição subjetiva poderá construir-se sobretudo nas relações intersubjetivas com eles. Assim, “[...] ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do

²⁸ Conceito derivado de Bourdieu e Passeron (2010 [1970]) e do qual não nos ocuparemos efetivamente nesta tese, em razão das especificidades de nossa filiação teórico-epistemológica.

ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 21), no entanto “[...] a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua ‘transmissão’” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 338). Entendemos relevante, para as finalidades desta tese, tomar o conceito de *práticas de letramento* – ou de repertório cultural (DUARTE; SAVIANI, 2010) – em lugar da menção a *capital cultural*, mantendo o argumento do sociólogo em questão: em não havendo compartilhamento nas relações intersubjetivas, de nada vale *práticas de letramento* que incluem questões do grande tempo caracterizarem a condição parental dos sujeitos.

Para o autor, assim, não basta estar inserido em um ambiente em que há valoração da leitura, o mais importante é que essa valoração seja socializada em vivências intersubjetivas; ou, em se tratando de famílias que não se caracterizam por tais vivências com a escrita, parece fundamental que haja prospecções para a busca dessas mesmas vivências para além da *esfera familiar*, instigando-se a criança a ampliar suas experiências com os usos sociais da escrita a partir da valoração que se atribui a essa modalidade da língua nessa mesma *esfera familiar* – nesse caso, valoração do que se entende como ‘faltando’ ali –, situação que tende a se estabelecer muito marcadamente pelo *mito do letramento* de que trata Graff (1994), em uma perspectiva de redenção por meio de vivências outras que transcendam aquelas da ambientação familiar. Em síntese, eis o conhecido comportamento parental de fuga do determinismo, na maior parte das vezes econômico: ‘não quero que meus filhos passem pelas dificuldades que passei’. Nesse sentido, tanto *práticas de letramento* caracterizadas por tais vivências com o *grande tempo*, como aquelas em que essas vivências não se colocam, mas que contemplam projeções favoráveis acerca delas, isso no que diz respeito às diferentes leituras que caracterizam a história humana, estão implicadas no processo de apropriação dos usos sociais da escrita, e as relações intersubjetivas estabelecidas pelo sujeito contribuem ou não para sua formação como leitor de textos em diferentes *gêneros do discurso* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]; HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988).

Essas considerações remetem à necessidade de compreensão do domínio da escrita como parte da convivência cotidiana das pessoas. Com o conceito de *modelo ideológico de letramento*, Street (1984)

defende que é preciso considerar a lógica dos usos sociais da escrita nos diferentes grupos humanos, procurando entender como cada sociedade lida diferentemente com os tipos de materiais escritos, atribuindo-lhes funções diferenciadas.

Ainda nesta discussão importa considerar conhecido estudo de obra já mencionada de Heath (2001 [1982]) a partir do qual compreendemos que, quando a convivência com a leitura começa antes de a criança ir para a escola, no ambiente familiar, esse processo se torna, de algum modo, naturalizado. No entendimento dessa etnógrafa, “[...] the *culture* children learn as they grow up is, in fact, ‘ways ok taking’ meaning from the environment around them” (HEATH, 2001 [1982], p. 49, grifo da autora). De acordo com Cerutti-Rizzatti (2009), a familiaridade com usos distintos da escrita implica vivência dessa modalidade da língua em situações específicas de interação.

O estudo ‘clássico’ de Heath (2001 [1982]) sugere a importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura e, por implicação, para o ‘sucesso’ escolar das crianças. O contato amplo com uma diversidade de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994) estende as possibilidades de os sujeitos terem acesso às mais variadas atividades de leitura e escrita que têm lugar na sociedade em que vivem. Influências advindas das relações intersubjetivas que se estabelecem ao longo das vivências interferem em maior ou menor grau no conjunto de valores de que nos apropriamos sobre as diferentes leituras.

Sob essa perspectiva, a compreensão do texto lido é uma resposta ativa dos leitores no *encontro* deles e dos autores; a *outra palavra* e a *palavra outra* (PONZIO, 2010b) em interação. Para a composição dos sentidos, a partir desse *encontro*, são demandadas *funções psíquicas* para conhecer o que é dito pelo autor, para responder a esse dito, uma vez que a compreensão é sempre uma resposta ao dito, em que o leitor, com seu excedente de visão, vai ao encontro da *palavra outra* (PONZIO, 2010b). Nesse processo, há várias *funções psíquicas* implicadas, as quais não tendem a ser objeto de estudo de teóricos de base histórico-cultural que ancoram esta tese, à exceção do olhar mais amplo vigotskiano sobre a dimensão *intrapsíquica* a que vimos fazendo menção deste o início desta tese.

Para L. Ponzio (2002), como já registramos, a leitura dialógica de um texto é a sua reescrita. “In tale riscrittura consiste la vita stessa del testo, di cui essa vive e per la quale vive, richiedendo di essere

compreso. [...] Il testo-lettura è riscrittura, è il testo che il lettore scrive leggendo²⁹” (L. PONZIO, 2002, p. 123). Nesse sentido, o *ato de ler* não se desenvolve em sentido linear, pois não há um sentido único que se deva respeitar. A leitura segue um modelo associativo, “[...] associando alle idee del testo altre idee, alle sue immagini altre immagini, ai suoi significati altri significati³⁰” (L. PONZIO, 2002, p. 123).

Ainda de acordo com o autor italiano, antes de ser submetido à compreensão de um leitor, o texto já possui alguns constituintes internos com os quais o leitor deve interagir, como, por exemplo, o próprio *gênero do discurso*, o título do texto, o sumário e afins, os quais se configuram em entradas para os percursos interpretativos. Os *gêneros do discurso*, por exemplo, condicionam o texto, desde o seu processo da constituição até quando se torna objeto de compreensão, na relação com o autor.

Essa discussão faz-nos evocar também os *subentendidos*, no sentido que Ponzio, Calefato e Petrilli (2007) dão a eles. Para os autores, os *subentendidos* integram qualquer enunciação, pois tudo o que se diz está impregnado de coisas não ditas. Assim, a compreensão exige apreensão de *subentendidos*, que compreendem “[...] o pedaço de mundo que entra no horizonte dos interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de juízos de valor [...]” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 163). De acordo com tais teóricos italianos, quanto mais os significados têm a ver com elementos da vida social, como valores, programas de comportamento, conhecimentos que são socialmente determinados, tanto mais *subentendidos* haverá, os quais não se limitam à consciência individual do enunciador, mas remetem a experiências práticas, a saberes construídos nas relações intersubjetivas, seja no âmbito mais restrito de um grupo familiar ou no plano mais amplo da cultura, o que suscita o caráter intersubjetivo dos implícitos, transcendendo questões meramente internalistas, tendo presente que a compreensão de que a existência de *conhecimentos*

²⁹ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: “Em tal reescrita consiste a vida própria do texto, que vive dela e para ela na procura de ser compreendido. [...] O texto-leitura é reescrita, é o texto que o leitor escreve lendo”.

³⁰ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: “[...] associando às ideias do texto outras ideias, às suas imagens outras imagens, aos seus significados outros significados”.

prévios e o desenvolvimento de *esquemas cognitivos* requerem *intersubjetividade* no sentido que Wertsch (1985) dá ao conceito. Segundo L. Ponzio (2002, p. 119), “La parte sottintesa del significato del testo, e che è la parte fondamentale del suo senso, è di natura *sociale*³¹”.

Quanto à *memória* – seguramente outra importante questão implicada no plano da *intrassubjetividade* –, cuja função é o armazenamento e a evocação das experiências, é um dos processos funcionais que, para Vygotski (2012 [1931]), tem implicações na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Esse processo, assim como a *atenção voluntária* ou *seletiva*, por exemplo, tão importantes para a compreensão leitora, desenvolvem-se “de fora para dentro”, com base em demandas da vida social, “[...] seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do *outro*” (MARTINS, 2012, p. 8, grifo da autora). A transição da *memória imediata*, presente no sujeito desde o seu nascimento, para a *memória voluntária* acontece por meio de um percurso culturalmente orientado; há transformação na medida em que ocorre a integração da *memória* a um sistema interfuncional, especialmente ao *pensamento* (MARTINS, 2011).

A *atenção* é outro processo funcional que tem natureza social. De acordo com Martins (2011, p. 112, grifo da autora),

Vygotski (1996) demonstrou que a atenção responde a um complexo processo de desenvolvimento, constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e complexos. A luta pela vida, as formas de relação entre o homem e a natureza consubstanciadas sob a forma de *trabalho*, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiram transformações nas expressões naturais da atenção.

³¹ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: “A parte subentendida de significado do texto, e que é parte fundamental de seu sentido, é de natureza social”.

Com isso, o autor russo ressalta que não há como conceber a *atenção* como um processo puramente intrapsíquico, pois ela mantém uma relação estreita com as propriedades dos estímulos externos. A *atenção voluntária* – intensamente requerida no *ato de ler* –, que permite concentrar de forma intencional a *atenção* sobre determinados estímulos, é específica dos seres humanos, diferentemente da *atenção involuntária*, que, no limite do atendimento a determinantes naturais da percepção, é comum a homens e animais (MARTINS, 2011).

Se do ponto de partida a atenção e a memória despontam subjugadas às suas bases naturais, orgânicas, manifestando-se de modo involuntário, ao longo do desenvolvimento cultural suplantam essa condição, adquirindo possibilidades de expressão complexa, isto é, voluntária (MARTINS, 2012, p. 4).

“Assim, desde a sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante [...]” (MARTINS, 2011, p. 120), o que reitera que as operações internas encontram-se subjugadas às externas. Nesse sentido, a concentração e a intensidade da *atenção*, que têm implicações para os processos de compreensão leitora, especialmente quando o volume ou a complexidade da leitura for maior, desenvolvem-se a partir de dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social. Desse modo, o conhecimento vai se organizando e reorganizando cada vez que novas informações são incorporadas, a cada novo processo de apropriação cultural, o que nos remete à *intersubjetividade* em Wertsch (1985).

Nesse sentido, a dimensão *intrassubjetiva* implica o sujeito ir “[...] ao *encontro* do autor defronta[ndo]-se com o texto-enunciado materializado à sua frente em escolhas lexicais e gramaticais que atendem a projetos de dizer específicos” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 229). Em nosso entendimento, os processos no âmbito da *intrassubjetividade* ocorrem motivados por situações de interação em que a escritura e a leitura se fazem presentes. Trata-se de um percurso que precisa se dar no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, considerando a compreensão leitora como reação-resposta dos sujeitos no *encontro* deles e dos autores.

2.3 AMPLIAÇÃO DAS VIVÊNCIAS COM O *ATO DE LER* NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM LINGUAGEM

A escola, como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995), em tese, exerce papel fundamental na vida das pessoas, considerada sua função de promover a socialização de conhecimentos histórica e culturalmente sistematizados pela humanidade³². Ao oportunizar a apropriação de tais conhecimentos, a educação escolar possibilita “[...] a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (MARTINS, 2011, p. 213).

Com base em Vigotski (2001 [1934]), compreendemos que o papel da escola é promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio do ensino dos *conceitos científicos*, na tensão dialética com os *conceitos cotidianos*, o que nos remete a Heller (2008 [1970]). De acordo com o autor russo, a formação de *conceitos*, que acontece no movimento do plano interspíquico para o intrapsíquico, reorganiza tais funções psíquicas. Assim, por meio do ensino, da incidência do interlocutor mais experiente sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do sujeito aprendiz, a educação escolar faculta a este último o avanço da *zona de desenvolvimento real*, daquilo que realiza sozinho a partir de conexões interfuncionais já estabelecidas, para a *zona de desenvolvimento imediato*. De acordo com Martins (2011, p. 233),

[...] afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos³³ historicamente sistematizados

³² Estamos cientes acerca de compreensões que colocam em xeque esse papel da escola e que tendem a se configurar no que se tem chamado ‘pós-modernidade’ (com base em LYOTARD, 2013 [1979]). A partir de uma fundamentação vigotskiana, porém, distinguimo-nos de olhares tais e compartilhamos do entendimento de que à escola cabe facultar aos sujeitos a apropriação da cultura (com base em DUARTE, 2001), o que, para as finalidades deste projeto e sob os riscos do simpósio que propomos, remete aos *letramentos dominantes* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

³³ Autores como Lígia Martins, nesta obra, e Newton Duarte (2001), tratam de *transmissão de conhecimentos*. Mantemos aqui essa expressão, mas tomando-a, como fazem esses autores, à luz de Saviani (1983), ou seja, com base na proposta de uma *pedagogia histórico-crítica*, que foge de uma educação

representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente³⁴ fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história.

Dada a compreensão de que a escola não é lugar para ensinar o que já se sabe (BRITTO, 2012), a seleção dos conteúdos a serem ensinados e a forma organizativa desse ensino não são fatores que possam ser secundarizados, tendo presente que nem toda *aprendizagem* é, de fato, promotora de *desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Nesse sentido, compete à educação escolar e, mais especificamente para as finalidades desta tese, às aulas de Língua Portuguesa, a promoção da ampliação das práticas sociais da linguagem nas modalidades oral³⁵ e escrita da língua no âmbito da cultura escrita, que envolvam a *leitura* e a produção dos diferentes textos que circulam nas mais variadas *esferas da atividade humana*, especialmente textos de *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), facultando aos sujeitos a participação ativa e reflexiva na vida em sociedade, sobretudo tendo presente a forte presença da escrita nas relações interpessoais, incluindo aquelas que se instituem hoje pelos dispositivos tecnológicos.

tradicional meramente conteudista, tanto quanto foge das chamadas pedagogias do *aprender a aprender*, que denegam o ensino de conhecimentos sistematizados na história da humanidade pelo processo objetivação da cultura. Fazemo-los, ainda, sob o escrutínio do conceito de *reação-resposta*, do Círculo de Bakhtin; logo, tomamos *transmissão* como compartilhamento – e não transposição – de vivências, compartilhamento que implica refração (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

³⁴ A autora opta por *iminente* ao invés de *imediate*, esta última uma escolha nossa a partir de Bezerra (2001).

³⁵ Consideramos, aqui, as interfaces entre oralidade e escrita, tendo presente que os estudos do letramento não dicotomizam ambas as modalidades (com base em STREET, 1984).

Em nossa compreensão, a importância dos *gêneros do discurso secundários* está em eles, como textos complexos, d(e)-escrita e de r(e)-escrita do mundo (L. PONZIO, 2002), possibilitarem a *afiguração*, que, para L. Ponzio (2002), não se reduz à identificação, ao *olhar*, mas refere-se à *visão*, pela sua potência interpretativa, pela sua capacidade de possibilitar ver o que está para além do escrito. Para o autor, os *gêneros do discurso secundários* têm uma dialogização interna que lhes conferem o caráter de excedência da *significação* na direção do *sentido* do texto. Tomando por base teorizações bakhtinianas, L. Ponzio (2002) entende que enquanto os *gêneros do discurso primários representam*, os *secundários afiguram*.

In Bachtin la raffigurazione (izobraženie) è strettamente connessa con l'eccedenza di visione (izbytok videnija), con l'alterità (drugost'). [...] Ciò che li distingue è la visione: i testi ordinari verbali e non verbali rappresentano, il loro sguardo non va al di là della scena in cui svolgono un ruolo, cui rinviano e in cui trovano giustificazione. I testi artistici raffigurano secondo un'eccedenza di visione che fuoriesce dalla scena della rappresentazione³⁶ (L. PONZIO, 2002, p. 6).

Nesse sentido, facultar aos sujeitos a participação em *eventos de letramento* que tenham textos dos *gêneros do discurso secundários* como *artefatos* constitutivos do *encontro* significa convidá-los a estranhar seus próprios caminhos, a transcender, a ver além do óbvio, a exercitar a *visão*, em vez do *olhar* de identificação, de representação.

Ainda no que se refere à educação para a leitura na escola, entendemos que importa considerar a natureza das ações do sujeito mais experiente – o docente – que interage com o sujeito menos experiente –

³⁶ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: Em Bakhtin, a afiguração (*izobraženie*) é estreitamente ligada com a excedência de visão (*izbytok videnija*), com a alteridade (*drugost'*). [...] O que os distingue é a visão: os textos cotidianos verbais ou não verbais representam, o seu olhar não vai além da cena em que desempenham um papel, à qual se referem e na qual se justificam. Os textos artísticos, por sua vez, afiguram segundo uma excedência de visão que sai da cena da representação.

o aluno – no sentido de educar para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*, facultando-lhe o desenvolvimento e o aprimoramento dos processos implicados no *ato de ler* – tomamos *ato*, tal qual já mencionamos, com base em Bakhtin (2010 [1920-24]). Isso porque, em nossa compreensão, há implicações das relações intersubjetivas na formação para tais *leituras*, compreendido o *ato de ler* como o *encontro* de autor e leitor por meio do texto, envolvendo, pois, processos que se dão no âmbito da *intersubjetividade* – referentemente a aspectos interacionais axiais na compreensão textual – tanto quanto da *intrassubjetividade* – caracterizada por atividades demandando diferentes *funções psíquicas* ligadas ao *ato de ler*. Assim, nesta seção, nos propomos a refletir sobre a educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* na escola a partir da base teórico-epistemológica que vimos apresentando ao longo deste aporte teórico.

O *ato de ler*, como um processo cultural, tal qual o concebe Gee (2004), é uma atividade que ocorre dentro da escola e fora dela, pois os sujeitos deparam-se cada vez mais, na sociedade em que vivemos, com práticas interacionais mediadas pela escrita, portanto com demandas por tais leituras de textos em *gêneros do discurso* diversos. Em nosso entendimento, porém, em contextos de vulnerabilidade social parece ser principalmente na escola que o sujeito tem a oportunidade de ampliar suas vivências com leituras diversas, o que tem implicações em se tratando de seu desenvolvimento social (com base em GEE, 2004) e psíquico (com base em VIGOTSKY, 1931; MARTINS, 2011). E para isso, para atuar em prol de tal aprimoramento, o professor de Língua Portuguesa vê-se ante o desafio de educar para o *ato de ler* abordando suas dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*, tendo presente a compreensão de que a inserção no processo de escolarização, em si mesma, não garante apropriação de práticas de uso da língua que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção, como apontam resultados de indicadores tão distintos entre si, como o Pisa e o Inaf, o que, no caso do Pisa, em nossa compreensão, remete ao *modelo autônomo de letramento* (com base em STREET, 1984).

A formação dos sujeitos para tais leituras está diretamente relacionada a textos pertencentes a diferentes *gêneros do discurso*, os quais concebemos como instrumentos³⁷ para a instituição de relações

³⁷ Tomamos o termo aqui no sentido vigotskiano do termo *instrumento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

interpessoais (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Assim, quando se trata de *leitura*, é preciso considerar as condições de produção e compreensão dos textos, bem como as *esferas de atividade humana* nas quais os *gêneros* facultam o estabelecimento de tais relações interpessoais, desenvolvendo a consciência de que, dependendo da *esfera de atividade humana* em que circula, o texto no *gênero* ganha contornos distintos, o que tem implicações para a composição dos sentidos no *ato da leitura*. Sob essa perspectiva, parece-nos não se revelar efetivo um trabalho com tais propósitos em sala de aula, já que tendem a prevalecer ali excertos de textos, para o que adverte Geraldi (1997 [1991]), textos isolados, descolados das situações reais de uso da língua. Em nossa compreensão, criar condições para a efetiva experimentação com o *gênero* e vivências com os usos da língua demanda abordar o texto no *gênero*, em um trabalho que contemple as suas *dimensões verbal* e *social* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), transcendendo a compreensão leitora limitada tão somente àquela *dimensão verbal*.

Uma vez que a leitura, em nossa compreensão, constitui atividade cujos sentidos se delineiam com base nas vivências empreendidas nos diferentes grupos sociais e na ativação de diferentes *funções psíquicas* – as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* da leitura –, há que se considerar, para a educação dos sujeitos em se tratando da leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, questões de natureza social mais ampla, como a historicidade das vivências dos alunos com a leitura, no sentido de, com base nessa historicidade, organizar uma ação pedagógica que faculte a eles a apropriação dos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013),

A configuração do grupo social em que se insere o sujeito, os valores atribuídos à escrita e ao *ato de ler* são elementos que contribuem para a familiarização com diferentes leituras (com base em LAHIRE, 2008 [1995]). Retomando o conhecido estudo etnográfico de Heath (2001 [1982]), vale mencionar a forma como os interactantes delineiam sentidos em se tratando dos usos da escrita na família, suas *práticas de letramento*³⁸, tem relação com o desempenho escolar, o que, em nosso

³⁸ Registramos a ciência de que o conceito de *práticas de letramento* é posterior a essa publicação da etnógrafa norte-americana e, sob vários aspectos, decorreu de estudos dela, surgindo mais claramente em Street (1984; 1988).

entendimento, aponta para a importância das relações intersubjetivas – no sentido que Wertsch (1985) dá a elas – que se instituem por meio da escrita no ambiente familiar para a formação do sujeito como leitor de tais textos nos mais variados *gêneros*. Aquela etnógrafa destaca a importância da natureza das relações interpessoais em *eventos de letramento* distintos em se tratando da participação em *eventos* na *esfera escolar*.

Para Lahire (2008 [1995]), o *capital cultural* familiar – que vimos tomando a partir do conceito de *práticas de letramento* ou repertório cultural –, para ser objeto de apropriação, não pode conservar-se como *letra morta*, precisa ser vivido, compartilhado entre pais e filhos, o que ocorre por meio de relações sociais duráveis; do contrário, se não for socializado, a criança não terá vivências familiares – para as finalidades desta tese com a cultura escrita – como base quando iniciar o processo de escolaridade, o que pode provocar estranhamento, distanciamento e, em se tratando de nosso objeto de estudo, possível dissociação das *práticas de letramento* escolares. Quanto mais as *práticas de letramento* da família convergirem com as *práticas de letramento* escolares (com base em HEATH, 2001 [1982]), maiores tendem a ser as possibilidades de o aluno se reconhecer *insider* (KRAMSCH, 1998) no processo, como um sujeito que pertence ao grupo e que compartilha das vivências que se dão na *esfera escolar*. De acordo com Kleiman (1998b, p. 183), no contexto familiar,

[...] o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

Diante disso, importa que experiências com a cultura escrita que caracterizam os alunos sejam consideradas pelos docentes. É relevante conhecer os *eventos de letramento* que os alunos vivenciam no seu dia a dia e, conseqüentemente, as suas *práticas de letramento* para, com base nisso, propor atividades que visem à ampliação das suas *práticas de letramento*, especialmente aquelas relacionadas aos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013).

A mencionada ampliação implica a interpenetração entre *letramentos dominantes* e *vernaculares* (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), assumindo a impossibilidade de hierarquizar os usos da língua e de substituir determinados usos em favor de outros. O caminho, certamente, não é a imposição do que é dominante, do que não é familiar em lugar do familiar (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013), mas a busca em “[...] transcender os domínios vernaculares para efetivamente inserir-se em um espectro maior da ‘linha do horizonte’[...]” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 61), até porque, de acordo com Barton e Hamilton (1998), as fronteiras entre o que é *dominante* e o que é *vernacular* nem sempre são claras, considerando que, por serem situados, os usos da língua podem significar de forma diferente dependendo das funções e das finalidades para as quais se prestam em determinado contexto.

The texts are official, but what people do with them, the practices themselves, can be vernacular. [...] What is interesting here is how people make literacies their own, turning dominant literacies to their own use, by constant incorporation and transformation of dominant practices (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 257).

Nesse sentido, no que se refere à *leitura*, não significa partir das *práticas* ligadas aos *letramentos vernaculares* para apropriar-se de leituras relacionadas aos *letramentos dominantes*, na perspectiva de ‘se chegar à erudição’, mas de considerar especificidades dos alunos na busca pela ampliação das suas vivências com *práticas de letramento*, possibilitando *encontros* outros, *encontros* com representações e valorações diversas, o que exige a criação de situações privilegiadas para a promoção desses mesmos *encontros*. Entendemos que discussões como essas, sobre os usos sociais da escrita, advindas dos estudos do letramento, são fundamentais para embasar ações docentes consequentes no que diz respeito à educação dos sujeitos para a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*.

Essa educação para leitura na escola demanda, conforme apontamos em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014, p. 226), contemplar “[...] o *ato de ler* no âmbito das relações sociais mais amplas, tanto quanto no âmbito da compreensão estrita por ocasião do

contato dos alunos com textos escritos em *gêneros do discurso* diversos”. Para agir em prol dessa formação, no entanto, importa que o professor e que a escola, como instituição formadora, configurem, de acordo com Geraldi (1997 [1991]), outra legitimidade que não seja a da autoridade quando se trata do trabalho com o texto em sala de aula. Para o autor, o texto não deve servir para responder ao previamente fixado, mas para mobilizar atitudes produtivas em relação à leitura, em que o leitor de fato escute a palavra do outro, descobrindo nela outras formas de pensar, compondo sentidos no *encontro* que se dá pela mobilização dos “fios” dos textos e dos seus próprios “fios”. Para L. Ponzio (2002), o processo deve ser o da *compreensão respondente*, que leva ao(s) *sentido(s)* do texto e ultrapassa uma primeira fase de interpretação, aquela da identificação, da decodificação, da compreensão do *significado*.

De acordo com Britto (2003, p. 151),

[...] a concepção de *leitor* predominante, [...] implica que ser leitor é uma questão de postura e de hábito e que, para tanto, bastariam vontade e determinação, sendo, portanto, de responsabilidade individual. Escamoteia-se, assim, o fato fundamental de que a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais, não havendo nela nada intrinsecamente ético.

Em nosso entendimento, a partir do que escreve Britto (2003), para formar-se leitor de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, não basta ter acesso a materiais de leitura e ter vontade de ler. Esse processo de formação envolve a consolidação de vivências significativas com a leitura, de familiarização/familiaridade com o *ato de ler*, o que se dá nas relações intersubjetivas – dimensões histórica e cultural desse processo –, tanto quanto o desenvolvimento e o aprimoramento de processos psíquicos que possibilitem a compreensão de questões de natureza linguístico-textual de modo estrito (com base em WERTSCH, 1985; VIGOTSKY, 2012 [1931]; MARTINS, 2011).

Assim, questões relacionadas ao que entendemos ser a dimensão *intrassubjetiva* do *ato de ler* também precisam ser consideradas na educação para a leitura na escola. Isso porque, conforme destacamos na seção anterior deste aporte teórico, as

operações e ações dos sujeitos ancoram-se no universo da cultura e as *funções psíquicas superiores* desenvolvem-se com base no movimento dialético da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*.

O que se põe em pauta é que a formação da atenção voluntária, da memória lógica, enfim, de todos os processos funcionais superiores, se realiza “de fora para dentro”. Ou seja, esses processos se originam e se estruturam por demandas da vida social e, a princípio, seu desenvolvimento compreende operações forçosamente externas realizadas sob orientação do outro. A esse serviço se impõe, portanto, o ensino escolar [...] (MARTINS, 2012, p. 8).

De acordo com Martins (2011), enquanto processos educáveis, o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* demanda educação escolar, o que, para o foco desta tese, inclui as funções implicadas no *ato de ler*. Importa, por exemplo, educação para que os alunos aprendam a monitorar seu processo de compreensão leitora, bem como aprendam a endereçar sua *atenção seletiva*, processos fundamentais nesse mesmo *ato*.

A atenção superior, isto é, voluntária, forma-se necessariamente sob condições de ensino. Para tanto, é necessário oportunizar ao indivíduo, desde os primeiros anos de vida, a apropriação do conhecimento acerca do mundo que o rodeia, organizando sua percepção sobre ele e dirigindo sua atenção, tendo em vista a análise, a discriminação, a síntese, enfim, ativando formas de pensamento nas quais a atenção corrobora para a identificação do essencial, do fundamental, para além do mais atrativo e aparente (MARTINS, 2011, p. 234).

Fiad (2011), em texto no qual discute a escrita na universidade, chama a atenção para o fato de haver a negação da voz do aluno nos processos de ensino-aprendizagem, tanto quanto a negação, a não explicitação de determinados conhecimentos sobre a escrita que ficam implícitos quando deveriam ser ensinados, o que é fundamental em contextos nos quais as *práticas de letramento* dos alunos não convergem

com as *práticas* esperadas na escola/universidade. Entendemos que essas considerações de Fiad (2011) em relação à escritura são extensivas à leitura; assim como os *mistérios da escritura* (com base em LILLIS, 2001) muitas vezes não são descortinados nos processos de ensino e aprendizagem, os *mistérios da leitura* também permanecem, pois não se discutem questões relacionadas à composição de sentidos dos textos, desconsiderando que os alunos podem ser sujeitos iniciantes em *práticas de letramento* até então desconhecidas. De acordo com Geraldi (2010a, p. 58), “[...] um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares”.

No que se refere à *dimensão intrassubjetiva* da leitura, que precisa ser igualmente focalizada na educação para leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, na escola, a abordagem da materialidade do texto em sala de aula revela-se fundamental, em atividades que possibilitem o desenvolvimento das *funções psíquicas complexas* requeridas no *ato de ler* para a composição dos sentidos de um texto. Sobre essa dimensão da leitura, reiteramos o que vimos afirmando ao longo deste aporte teórico: não há funcionamento psíquico superior se não for por razões sociointeracionais. O movimento é da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*; a *intrassubjetividade* não tem origem em si mesma (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

No âmbito da *intrassubjetividade*, para que um texto seja compreendido, o leitor precisa delinear, do ponto de vista psíquico, uma representação coerente a partir das informações nele contidas. Nesse sentido demandas escolares que foquem na materialidade textual, exigindo a atenção do sujeito leitor para os recursos linguísticos empregados pelo autor do texto são fundamentais na ampliação das vivências com o *ato de ler*. A atenção a esses aspectos é importante pois questões de ordem lexical e de estruturação do texto influenciam diretamente na composição dos sentidos, isso porque

[...] quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão de nosso enunciado e rejeitamos as outras. [...] Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou

melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos, expressivo em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto de nosso enunciado. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 291-292).

Eis as razões da necessidade da atenção à materialidade textual por ocasião da formação para a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, em abordagens educacionais que objetivem o desenvolvimento de *funções psíquicas* implicadas na atenção dos alunos às escolhas lexicais dos autores, à forma como organizam a sintaxe da enunciação (com base em PONZIO, 2011), ao todo da *dimensão verbal* do *gênero* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Queremos, com isso, atentar para a importância de uma ação escolar comprometida com questões relevantes em se tratando da dimensão *intrassubjetiva* da leitura, considerando que o processo de composição dos sentidos do texto suscita *funções psíquicas* implicadas no *ato de ler*, requeridas nas interações dos alunos com o *outro*, os autores, o que, no caso da educação para a leitura na escola, demanda ação consequente do professor no sentido de criar condições para que esses alunos, por meio de diversas vivências, desenvolvam essas *funções*.

Geraldi (1997 [1991]), também com base no ideário bakhtiniano, chama atenção para a exploração das configurações textuais, para o olhar acerca do modo como o outro – o autor – organizou seu projeto de dizer, nodal na ação escolar. Escreve o autor:

[...] a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora³⁹ entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que

³⁹ Entendemos que o autor, nessa alusão à *mediação*, não contempla a complexidade do conceito vigotskiano; de todo modo, compreendemos que o enfoque no papel da ação docente é o que se coloca como relevante aqui.

aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer (GERALDI, 1997 [1991], p. 181-182).

Ao trabalhar com os textos nos *gêneros do discurso*, possibilitando novos *encontros* por meio da leitura, importa, ainda, exercitar processos de realização de inferências, com base nos quais os alunos consigam depreender informações que estão implícitas no texto, unidade de sentido incompleta, cuja composição que se dá no *encontro* do leitor e do autor (com base em GERALDI, 1997 [1991]), o que depende de uma série de processos psíquicos de natureza intrassubjetiva. Assim, atividades que visem potencializar nos alunos a leitura de informações implícitas parecem-nos fundamentais, tomando-se sempre essas questões com base nos projetos de dizer que caracterizam os textos nos diferentes *gêneros do discurso*.

Em se tratando da importância do olhar para a dimensão da *leitura como encontro* – do modo como a concebemos nesta tese –, que parece, em boa medida, secundarizado na ação escolar, Kleiman (1995) registra que, ao priorizar o *modelo autônomo de letramento*, a escola toma o texto de forma avulsa, desvinculando-o de questões contextuais e sociais que o constituem, abordando a *leitura* a partir de perspectivas imanentes, com foco, de modo geral, em atividades de *localização de informação*. Já para Geraldí⁴⁰ (2010a, p. 131), os textos que circulam na escola “[...] propõem muito mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma leitura polissêmica capaz de gerar nos sujeitos leitores outros modos de conceber a vida”. Para ter valor formativo, a leitura deve ser realizada, de acordo com Britto (2003), com consciência dos processos de significação. Leituras motivadas por interesses pragmáticos ou realizadas de forma descomprometida, em que o leitor está desprovido de uma atitude consciente com a realização da atividade, não promovem a ampliação dos horizontes de vida do sujeito (BRITTO, 2003).

⁴⁰ Estamos cientes de que Angela Kleiman e João Wanderley Geraldi inserem-se em vertentes distintas do pensamento em educação em linguagem; entendemos, porém, que as bases epistemológicas sob as quais ambos atuam são compatíveis, daí os mantermos apostos sob o que estamos nomeando, nesta tese, ideário histórico-cultural.

Para Antunes (2009, p. 205), em uma abordagem que entendemos paradidática, “a escola é lugar de leitura”; é na escola, principalmente em contextos de desprivilegiamento socioeconômico, que o aluno deve ser motivado a ler textos nos mais variados *gêneros do discurso* e educado para o efetivo *diálogo* com os autores de tais textos. Para isso, não basta que a escola disponibilize materiais de leitura aos alunos; importa haver ações didático-pedagógicas que favoreçam processos de compreensão leitora. Kleiman (2004 [1989], p. 24, grifos da autora) entende que “[...] é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”, mas acrescenta: “Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (KLEIMAN, 2004 [1989], p. 24).

Estudo realizado em nosso grupo de pesquisa por Catoia Dias (2012) com professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede estadual de ensino específica sugere que a concepção de *leitura* desses professores, de modo geral, corresponde a um processo de *extração de sentidos*, em prevalência de apenas um grupo de ‘fios’, considerada a conhecida metáfora de Geraldi (1997 [1991]): aqueles ‘fios’ tecidos pelo autor. Parecem estar ausentes, nesse olhar, os ‘fios’ tecidos pelo leitor, tendo em foco uma compreensão do *ato de ler* como *encontro* de ‘fios’ do autor e ‘fios’ do leitor, na perspectiva de leitura tomada como interação entre ambos.

A educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* na escola parece-nos especialmente importante para a ampliação das *práticas de letramento* dos alunos, possibilitando *encontros* outros, vivências em novos *eventos de letramento* e ampliação dos valores em relação aos usos sociais da escrita. Para que essa ampliação se torne possível, é importante que usos cotidianos da escrita sejam contemplados na escola da mesma forma que usos característicos das grandes questões humanas (com base em BRITTO, 2012), a fim de dialogarem com o *grande tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), o que nos remete a reflexões sobre *ideologia oficial* e *ideologia do cotidiano* e *gêneros do discurso primários e secundários* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 2012 [1927]).

Em se tratando dessas questões, é importante considerar que os *gêneros do discurso*, para Bakhtin (2011 [1952-53]), como é

amplamente sabido, podem ser classificados em *primários* e *secundários*. Os gêneros *primários* são os que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, enquanto que

Os gêneros do discurso secundários (complexos – romances, dramas pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 263).

Os *gêneros do discurso*, que refletem o dinamismo da própria linguagem, mantêm relações dialógicas entre si, da mesma forma que a *ideologia do cotidiano* e a *ideologia oficial*, pois não há relação de precedências entre elas, de acordo com a perspectiva bakhtiniana. De acordo com L. Ponzio (2002), todos os textos têm caráter dialógico, mas em graus diversos. Os *gêneros do discurso primários* estariam pautados na *ideologia do cotidiano*, no “[...] conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 151). Já os *gêneros secundários*, em que concorrem um conjunto expressivo de vozes em simpósio, estariam ligados à *ideologia oficial* – e, em nossa compreensão à luz da articulação que vimos propondo entre abordagens teóricas distintas –, aos *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998) –, por apresentarem certos usos estabilizados, mais bem aceitos e ligados ao convívio social mais complexo.

L. Ponzio (2002), com base em teorizações bakhtinianas, distingue *textos simples* de *textos complexos*, o que entendemos corresponder, em alguma medida, à distinção entre *gêneros primários* e *secundários*. Para o autor, os *textos complexos* são

[...] quelli capaci di uscire dall’ordine della rappresentazione, quelli non unilateralmente significativi e subordinati alle funzioni in esso previste, i testi artistici, sono dotati di una maggiore iconicità. Ciò significa che essi presentano un maggiore spessore semiotico, una materialità o alterità ad un grado elevato, in base

alla quale conservano un residuo non interpretato, un margine di spostamento rispetto a qualsiasi testo interpretante con cui entrano in dialogo, non combaciando con nessuno di essi. Il che li rende sempre disponibili ad ulteriori interpretazioni e conferisce loro un grado elevato di plurivocità e di dialogicità⁴¹. (L. PONZIO, 2002, p. 93).

Nesse sentido, os *textos complexos* são capazes de viver no *grande tempo*, uma vez que conseguem se afastar do contexto próximo, “[...] collegato in rapporti dialogici che travalicano i limiti della sua contemporaneità⁴²” (L. PONZIO, 2002, p. 104), enquanto que os *textos simples* são orientados unilinearmente, com funções práticas, no âmbito da *funcionalidade*, com menos amplitude de deslocamento de seu contexto próximo. O distanciamento espaço-temporal e axiológico que os *textos complexos* têm do seu contexto cultural facilita, de acordo com L. Ponzio (2002), a negociação de novos sentidos. Esses textos, para o autor, como *textos de visão*, possibilitam uma produção de sentidos não isomórfica e não especular, uma leitura menos coercitiva.

Assim, em uma abordagem que contemple a produção escrita e a leitura em suas múltiplas realizações, torna-se substancial apresentar aos alunos tanto as formas dominantes de uso da língua, facultando-lhes condições para a apropriação de *gêneros do discurso secundários*, quanto enunciados ligados a situações sociais de interação menos estabilizada, mais sujeitos a mudanças.

⁴¹ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: “[...] aqueles capazes de sair da ordem da representação, aqueles não unilateralmente significativos e subordinados às funções nela previstas, os textos artísticos, são dotados de uma maior iconicidade. Isso significa que eles apresentam uma maior espessura semiótica, uma materialidade ou alteridade de um grau elevado, com base na qual conservam um resíduo não interpretado, uma margem de deslocamento em relação a qualquer texto interpretante com o qual entram em diálogo, não coincidindo com nenhum deles. Isso os torna sempre disponíveis a interpretações ulteriores e lhes confere um grau elevado de plurivocalidade e dialogicidade.

⁴² Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: “[...] ligado em relações dialógicas que transcendem os limites da sua contemporaneidade”.

Em atenção a estudos bakhtinianos sobre *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), compreendemos, conforme mencionamos anteriormente, como axial o trabalho, ao abordar o texto em sala de aula, com as *dimensões social e verbal* do *gênero*. No que diz respeito à *dimensão social*, é importante a compreensão discente acerca de em quais *esferas de atividade humana* o texto selecionado para leitura medeia relações interpessoais e em que suporte ele é veiculado; afinal, os textos materializam enunciações de sujeitos, situados social e historicamente, que deles se valem para atingir algum propósito específico de interação. Em se tratando tanto da *dimensão verbal* quanto da *dimensão social*, questões referentes a tema, estilo e composição do *gênero*, *índices de totalidade* propostos por Bakhtin (2011 [1952-53]), parecem-nos especialmente relevantes. Nesse sentido, entendemos que a ação docente, no que se refere à educação para leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso* na escola, deve ir além do estímulo a tais leituras, propondo atividades que focalizem as dimensões *social e verbal* dos textos nos *gêneros*, a fim de facultar o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual dos alunos.

Em Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014), registramos, em linhas gerais, uma proposta metodológica para a ação docente no que se refere à educação para as mencionadas leituras, com destaque para objetivos de aprendizagem implicados na Educação Básica. Destacamos, nesse artigo, objetivos de aprendizagem relacionados à dimensão *intersubjetiva*, com enfoque na interação situada do *encontro* de autor e leitor e nas especificidades interacionais de cada *gênero do discurso* em estudo, tanto quanto objetivos de aprendizagem pautados na dimensão *intrassubjetiva*, que abordam questões relacionadas a tessitura linguístico-textual, apreensão de implícitos, mapeamento de informação explícita etc., sempre no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*. No referido artigo, escrevemos:

Não entendemos possível prosseguir com o trabalho de formação do leitor de forma parcializada e desconectada de bases teóricas específicas e de objetivos de aprendizagem específicos, os quais contemplem a indiscutível compreensão de que o ato de ler é um ato de interação entre subjetividades, situado no tempo e no espaço, e que demanda ações intrassubjetivas

para se consolidar (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 237).

Por fim, entendemos caber à escola educar para a leitura de textos nos mais variados *gêneros do discurso*, estimulando a familiarização com essas leituras, processo “[...] entendido como o gesto deliberado de tomar com relativa frequência *determinados* tipos de textos para ler [...]” (BRITTO, 2012, p. 46, grifo do autor), o que permite situações de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade (BRITTO, 2012), considerada a perspectiva crítica e autônoma – no sentido vigostkiano de *autonomia*, mais precisamente, autorregulação da conduta – dessa mesma ação.

2.4 IMPLICAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER E HABILITAÇÃO PROFISSIONAL NA ESFERA ACADÊMICA

A *esfera acadêmica* é concebida historicamente como espaço em que predominam os *letramentos dominantes*. Para inserir-se efetivamente nessa *esfera*, é preciso dominar determinados usos da língua, desenvolvendo familiaridade com *eventos de letramento* que têm lugar ali, compartilhando *práticas de letramento* específicas. Nesse contexto, a formação de estudantes leitores de textos em *gêneros do discurso* que estejam no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento, polo em que a escrita prevalece na absoluta distinção com a oralidade e no qual tende a servir à veiculação da abstração conceitual, constituindo *eventos de letramento* com os quais tais alunos precisam se familiarizar, demanda que tais *eventos* tornem-se constitutivos de sua (possivelmente nova) inserção cultural.

Zavala (2010, p.72), ao escrever sobre letramento na *esfera acadêmica* no Peru, afirma:

[...] enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.

Assim como Zavala (2010), vários autores, a exemplo de Lillis (2001), ao estudarem a escrita na *esfera acadêmica*, apontam que as universidades têm recebido nas últimas décadas estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior. Considerando essa nova realidade, têm grassado no meio acadêmico, segundo Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012), uma equivocada compreensão de que haja ‘lacunas’ no que respeita aos usos da escrita, a qual se erige à luz de processos comparativos. Fiad (2011) nega o discurso da crise, segundo o qual os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”. Segundo ela, “[...] esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (FIAD, 2011, p. 360). Em nossa compreensão, essas reflexões sobre a escrita na universidade são extensíveis ao *ato de ler*⁴³.

Zavala e Córdova (2010) chamam a atenção para essa perspectiva de “déficit” que prevalece no discurso oficial acerca das capacidades de leitura e escrita dos universitários. Para as autoras, a postura de julgamento das formas culturais que diferem dos grupos dominantes, em que não se leva em consideração a perspectiva dos participantes, não é adequada.

El Sistema universitario tendría que asumir su responsabilidad en la problemática y reconocer la carencia de estrategias institucionales para enseñar este tipo de lectura y escritura tomando como punto de partida –y como recurso para el aprendizaje– la visibilización y el reconocimiento de las formas de literacidad que los estudiantes traen consigo al acceder a la educación superior (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p. 137).

De acordo com Lillis (2001, p. 23), “[...] the dominant discourse on teaching and learning can be characterised by two main features: an emphasis on the individual and an emphasis on learning as

⁴³ Apesar de estarmos referenciando, nesta seção teórica, autores que têm como foco a produção textual, fazemos menção a eles por compreendermos que o *ato de escrever* está intrinsecamente relacionado ao *ato de ler* textos nos *gêneros* na *esfera acadêmica*.

acquiring a set of discrete, autonomous skills”. Em vez de conceber a escrita como *habilidade*, assim como o faz a tradição cognitivista, Lillis (2001) a entende como *prática social*. Do mesmo modo, Ivanic (1998, p. 62) concebe que “[...] reading and writing are not undertaken for their own sake but in order to fulfil social goals”. Para a autora, “[...] literacy is not just about texts but also about actions around texts” (IVANIC, 1998, p. 62). Nesse sentido, conceber leitura e escrita como práticas sociais implica situar tais práticas em contextos sócio-histórico-culturalmente específicos, e não tomá-las sob a lógica da habilidade individual. Essa abordagem sobre as práticas de uso da língua demanda reflexões sobre valorações e compartilhamentos que subjazem ao seu uso, o que possibilita o entendimento da complexidade envolvida na produção dos textos acadêmicos pelos estudantes (LILLIS, 2001).

Lea e Street (1998), ao identificarem três modelos utilizados nas pesquisas sobre a escrita de estudantes na *esfera acadêmica*, destacam a perspectiva nomeada *academic literacies* como convergente com os estudos do letramento, uma vez que “This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire” (LEA; STREET, 1998, p. 159). Sob essa perspectiva, os usos da escrita são tomados levando-se em consideração questões políticas e ideológicas relacionadas a poder, autoridade e afins. Assim, os usos estão relacionados com as experiências com essa modalidade da língua vivenciadas na historicidade dos sujeitos. Se os estudantes que chegam à universidade apresentam ‘dificuldades’ com a leitura e com a escritura de textos em *gêneros do discurso da esfera acadêmica* é porque as suas vivências com leitura e escritura no âmbito de suas relações intersubjetivas levadas a cabo até então não lhes facultaram ampliação de suas *práticas de letramento* naquilo que convergiria com demandas da *esfera acadêmica*. O que acontece, de acordo com Fiad (2011, p. 362), é que

[...] não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

Nesse sentido, para construir inteligibilidades acerca dos processos de leitura e produção escrita na *esfera acadêmica*, é preciso considerar a natureza dos usos da língua que se dão nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo sujeito no meio social de que é parte, usos esses materializados em diferentes *eventos de letramento*; ou seja, conhecer o modo como os sujeitos usam a escrita, que valores agregam a tais usos, em que situações e em que contextos o fazem, torna-se ação fundamental para que se compreendam as suas *práticas de letramento* na universidade.

Na universidade, assim como em qualquer *esfera de atividade humana*, levamos para o *encontro* do outro nossas vivências e nossos valores, tudo aquilo que nos constituiu até então. E desse encontro saímos sempre modificados em alguma medida, já não somos mais os mesmos (GERALDI, 2010a). Ao adentrarem a *esfera acadêmica*, os sujeitos vivenciam *encontros* muitas vezes ainda desconcertantes para eles, os quais os constituirão ao longo do seu processo de formação. Eles são convidados, por exemplo, a compartilhar *práticas de letramento* características dessa *esfera da atividade humana*, as quais constituem processos centrais para o aprendizado e o desenvolvimento de seus conhecimentos (LEA; STREET, 1998). Esse compartilhamento, no entanto, exigirá uma condição de *insider* (KRAMSCH, 1998), requererá imersão efetiva nessa *esfera*, o que demanda tempo de/para. (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012).

Nessa discussão, importa considerar como os acadêmicos lidam com esses *encontros* e qual é o tempo de que eles dispõem para apropriarem-se – de modo a compartilharem efetivamente – das *práticas de letramento* características da universidade, isso porque, atualmente, vivemos em uma sociedade em que tudo acontece muito rapidamente, em que os sujeitos são marcados pela ausência de tempo, pela pressa, como mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2015). Dentro desse contexto em que a comunicação possibilitada pelas tecnologias é marcada pela rapidez, os sujeitos que ingressam na universidade hoje estão acostumados à interação por meio da modalidade escrita da língua, no entanto, nessas interações, via *twitter*, *WhatsApp* e afins, a escrita é reduzida a poucos caracteres. O exercício da escritura e da leitura de textos mais longos e densos, que exigem reflexão e tempo para aprofundamento e apropriação, não parece comportamento recorrente tal qual era de se esperar nessa *esfera*.

O *ato* de escrever na universidade demanda tempo para aprofundamento e imersão do mesmo modo que demanda saber lidar com as múltiplas vozes presentes no discurso (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2013 [1929]), o que entendemos extensível ao *ato de ler*, foco desta tese. Dessa forma, é possível refletir sobre o diálogo que os sujeitos estabelecem com essas diferentes vozes, assumindo posição de interlocutores, numa interação efetiva com os textos dos *gêneros do discurso* com os quais lidam nessa *esfera* específica. Esse caráter múltiplo da linguagem torna a comunicação humana algo complexo e fascinante; afinal, somos seres constituídos no *encontro* possibilitado pelos usos da linguagem. Somos aquilo que cada um é no encontro da *outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b).

De acordo com Lea e Street (1998, p. 163), “[...] student perceptions were influenced by their own experiences of writing within and outside higher education”. Os usos da escrita na universidade estão relacionados, portanto, com as experiências com essa modalidade da língua na historicidade de cada sujeito. E tais experiências nem sempre são convergentes com usos mais amplos da leitura e da escritura que são requeridos na universidade. Assim, muitas vezes, o sujeito que ingressa em um curso universitário se depara com o desafio de compreender a dinâmica das atividades de linguagem nessa *esfera*, na busca de inserir-se nas *práticas de letramento* do meio acadêmico.

From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between on setting and another, to deploy a repertoire of linguistics practices appropriate to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes (LEA; STREET, 1998, p. 159).

Além de compreender como os *gêneros do discurso* que instituem relações intersubjetivas na *esfera acadêmica* se configuram, para que possa produzir textos nesses *gêneros*, o sujeito que adentra a universidade precisa aprender a lidar com o *discurso de outrem* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) em suas produções textuais e, em ‘engenharia reversa’, também na leitura de tais textos nesses mesmos *gêneros*. E, nesse sentido, é notória a dificuldade dos acadêmicos. De modo geral, *resumos*, *resenhas* e *artigos acadêmicos* produzidos por universitários em processo de formação evidenciam dificuldades de

inserção desses sujeitos no *simpósio de vozes* no que respeita a lidar com as muitas vozes presentes no discurso e suscitem, em boa medida, dificuldades também respectivas à leitura de textos nos *gêneros* foco de tais *resumos*, *resenhas* e afins, senão neles próprios.

En los últimos años, la investigación en este campo ha demostrado que las dificultades y, por consiguiente, los conflictos que emergen entre estudiantes y docentes con relación a la lectura y la escritura en la universidad no se restringen simplemente a la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática sino a aspectos que están relacionados con la identidad, la epistemología y el poder. Esto quiere decir que la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p. 113)

Como destaca Ivanic (1998), muitos estudantes concebem a leitura e a produção escrita na *esfera acadêmica* como uma espécie de jogo, em que lhes é exigido que assumam uma constituição subjetiva bastante específica que não usa e que não reflete a imagem que têm de si mesmos. Para Lillis (2001), tem-se, muitas vezes, a *prática institucional do mistério*. De acordo com a autora, “This practice of mystery is ideologically inscribed in that it works against those least familiar with the conventions surrounding academic writing, limiting their participation in HE as currently configured.” (LILLIS, 2001, p. 53). A *prática institucional do mistério* apaga as singularidades, pois determinadas regras são tomadas como senso comum, dificultando que os estudantes se reconheçam como participantes dos *eventos de letramento* que regulam a *esfera acadêmica*. Conforme Zavala e Córdoba (2010, p. 136),

[...] para leer y escribir no es suficiente con decodificar los significados de las palabras y de las oraciones, o con activar ciertos procesos

cognitivos, sino que también es importante sentirse parte de una comunidad situada en un contexto cultural específico, como es el caso de la comunidad académica. Este participar implica, a su vez, reconocerse miembro de una comunidad dada y adoptar una identidad, establecer relaciones sociales con otros de ciertas maneras y asumir valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular.

Esse olhar é importante uma vez que nos constituímos, como registramos anteriormente neste aporte teórico, na *alteridade*. Dentro desse quadro de relações dialógicas, o sujeito, na universidade, depara-se com o *encontro* de múltiplas vozes em um simpósio no qual ele precisa se inserir, como participante (*insider*, segundo KRAMSCH, 1998) das práticas de linguagem dessa *esfera*, e com o qual precisa aprender a lidar. Eis um dos grandes desafios da formação acadêmica: saber lidar com a heterogeneidade de vozes no discurso, seja na leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso* ou na produção desses mesmos textos; encontrar a *palavra outra*, pois a *palavra outra* é a palavra do *encontro* (PONZIO, 2010b).

A materialização dos *atos de dizer* na universidade é regulada por determinados modos de o fazer, os quais, se não forem objeto de apropriação, dificultam a participação dos sujeitos nos *eventos de letramento* dessa *esfera*, tanto quanto dificultam uma maior identificação com as *práticas* que subjazem a esses *eventos*. No simpósio que temos proposto entre estudos do letramento e filosofia bakhtiniana, poderíamos entender, ainda, que “Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p.285). Tais modos de dizer, porém, não são estáticos, mas marcados por relações instáveis, pois nos textos, nos *gêneros*, desvelam-se posicionamentos e valorações a partir do *encontro* do eu e do outro. E, na articulação com o ideário vigostkiano, entendemos que não basta essa apropriação – enfoque discursivo –, importa substancialmente a apropriação do conhecimento – enfoque epistêmico.

Reportar a *palavra outra* – tanto quanto compreender quando há esse mesmo discurso reportado por ocasião do *ato de ler* – é atividade que faz parte do dia a dia na *esfera acadêmica*, especialmente porque

alguns *gêneros do discurso* que instituem relações intersubjetivas nessa *esfera*, como *artigo científico*, demandam a presença da palavra de outrem no sentido de legitimar o discurso. Para Faraco (2009, p.140), “[...] reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”. – o que mais uma vez nos leva também à apropriação da cultura, no simpósio que ancora esta tese.

O estudante precisa, assim, estabelecer uma relação ativa com a *palavra outra* para que a palavra reportada torne-se parte da palavra que reporta (PONZIO, 2010b). Nessa interação, é natural que o acadêmico se depare com a tensão inerente do *encontro* seu e da *palavra outra*, mas é fundamental que procure se inserir no simpósio de vozes, lidando com a heteroglossia dialogizada, para apropriar-se efetivamente também dos modos de dizer – na articulação com a apropriação do conhecimento –, estabelecendo relações dialógicas com o discurso de outrem, em vez de trazer a *palavra outra* de forma artificializada para a sua enunciação ou de não a reconhecer por ocasião do *ato de ler*. Esse *encontro*, como mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2015), demanda tempo. E esse tempo necessário para o efetivo *encontro* de *palavras*, quando abreviado, dificulta ‘o sentir-se de fato inserido’ por parte dos acadêmicos no simpósio de vozes que têm lugar na *esfera* de que passam a tomar parte.

Muitas vezes, a falta de *tempo* para que o *encontro* de fato se historicize abrevia o diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra*, comprometendo a ampliação de determinadas *práticas de letramento* e a participação efetiva do sujeito nos *eventos de letramento* característicos da universidade. Trata-se de uma aceleração que caracteriza o *cronotopo* em que vivemos todos, tempos e espaços geográficos sobre os quais se projeta um mercado de consumo global (PONZIO, 2014) que ‘desencadeia a’ ou ‘se alimenta da’ superficialidade, da troca rápida, do ‘não deter-se em’, do ‘mudar o foco de atenção’ para não ficar à margem das mudanças que se sucedem em turbilhões e que alimentam esse mesmo mercado global. Essa projeção reverbera na abreviação do *tempo* para a vivência, para o *encontro* de múltiplas vozes que se desvelam nos textos, tempo necessário para que se dê a *leitura de reflexão*, para que se possa levantar os olhos do texto e ‘pensar nas coisas’.

A menor familiarização com a leitura de determinados textos implica o investimento de um *tempo* maior para que se dê o *encontro*, do contrário, a compreensão responsiva desses/para esses enunciados fica comprometida. A interação com a *palavra outra*, nesse sentido, demanda *tempo*, pois são muitas as vozes presentes no discurso nas especificidades da *esfera acadêmica*, e o estudante precisa compreender as relações dialógicas entre os textos para entender como os sentidos se estabelecem entre os enunciados. Conforme defendem Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2015), o *simpósio* (BAKHTIN (2011 [1979]) exige *tempo* para se historicizar.

Vivemos em uma época das *relações funcionais*, marcada pela *alteridade relativa* e pela *diferença indiferente* (PONZIO, 2014; 2013), em que as relações dão-se com base em seu caráter utilitário. Nesse *cronotopo*, os sujeitos não são tomados nas suas singularidades, e as diferenças entre eles são consideradas como *indiferentes*. Dessa forma, o que emerge desse *cronotopo* são relações dialógicas abreviadas, marcadas pela aceleração e pela fragmentação, em que não há *tempo* para o *encontro* em se tratando das *relações infuncionais* (PONZIO, 2014; CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2013).

As *práticas de letramento* na universidade não podem ser vivenciadas de modo aligeirado, com predominância de leituras com finalidades estreitamente vinculadas à *funcionalidade*. De acordo com Britto (2012, p. 49),

O simples hábito de ler descomprometido, sem a reflexão aguda dos sentidos das coisas, numa condição em que a pessoa é levada pelas circunstâncias e motivada por interesses pragmáticos [...] se caracteriza como situação de alienação. O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. A pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as consequências dos fatos e dos gestos.

Nesse sentido, a leitura não se efetiva como *hábito humanizador*, como defende Britto (2012). Para promoverem a formação dos sujeitos, leitura e produção escrita precisam ser

vivenciadas de forma intensa, metódica e consistente com as diversas formas de expressão do conhecimento. Do mesmo modo, se não houver o assenhorar-se da ação intelectual, a leitura e a escrita deixam de contribuir para a experiência formativa do sujeito (BRITTO, 2012), o que significa que é preciso tomá-las como *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) e não como meras ações no sentido de cumprir uma tarefa, de responder a uma demanda imediata com um “[...] compromisso desimpedido com a humanidade” (BRITTO, 2012, p. 49).

Assim, se na *esfera acadêmica* prevalecem atividades de leitura e produção escrita abreviadas, superficiais, que não possibilitam o *encontro*, em uma abreviação do diálogo da *outra palavra* e da *palavra outra*, em que sentido se dá a formação profissional dos sujeitos que experienciam esse processo educativo? A universidade, assim como a escola, como uma importante *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995), precisa prestar-se a que os sujeitos não fiquem encapsulados em suas próprias experiências, mantendo-se ilhados nas vivências que os caracterizam em seu entorno imediato. A universidade atua para que os sujeitos se apropriem dos produtos culturais da história humana (com base em DUARTE, 2003), ampliem seus conhecimentos, suas *práticas de letramento*, constituindo um lugar privilegiado para conhecer o que se desconhece.

Uma vez que são comuns, no início do percurso acadêmico, dissociações entre *práticas de letramento* dos estudantes em relação a *práticas de letramento* características das relações intersubjetivas estabelecidas na *esfera acadêmica* (LEA; STREET, 1998), é importante atentar para as relações estabelecidas nessa *esfera de atividade humana*, no sentido de facultarem ao graduando uma participação que se aproxime da condição de *insider*. Para isso, há que prevalecer um movimento dialógico na busca também por tornar familiar um tipo de linguagem característico da *esfera acadêmica*, movimento este que vise desmistificar a *prática institucional do mistério* (LILLIS, 2001); do contrário, se a postura se mantiver monológica, não se institui o *encontro*, mas somente pseudoparticipações dos sujeitos nos *eventos de letramento* em que tal participação lhes é requerida. Nesse contexto, as relações intersubjetivas vivenciadas nesse meio desempenham papel fundamental em favor do reconhecimento das especificidades do uso da linguagem na *esfera acadêmica*, facultando aos sujeitos uma maior responsividade no que diz respeito às *práticas de letramento* característica dessa *esfera*, bem como uma maior compreensão da

escrita como ato social (LEA; STREET, 1998) constituidor das relações interpessoais.

Compreensões dessa ordem vinculam-se ao ideário histórico-cultural, perspectiva que tem se ocupado das relações que envolvem a linguagem e seu papel nas relações humanas, na constituição da subjetividade. Com base nessa ancoragem teórica, compreendemos que é por meio da linguagem que os sujeitos incidem uns sobre os outros na mútua constituição de sua historicidade, o que implica tomar a linguagem na articulação com a cultura, a sociedade e a história, em relações ecológicas (BARTON, 1994).

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DA PESQUISA: O PERCURSO TRILHADO NA GERAÇÃO DE DADOS

Nesta pesquisa, orientada com base no campo da Linguística Aplicada (LA), assumimos, conforme especificado no capítulo anterior, a concepção de *língua(gem)* como instituidora das práticas sociais e a noção de *encontro* (PONZIO, 2010b) como fundante para a constituição dos *sujeitos*. Assim, dentro dessa abordagem, atenta às relações entre singularidade e *alteridade* tomadas no âmbito da *diferença não indiferente* (PONZIO, 2013; 2014), voltamos nosso olhar para as interações humanas, para os usos da linguagem como construções sócio-históricas, procurando seguir caminhos de pesquisa que nos aproximem dos sujeitos. Vóvio e Souza (2005), ao tratarem de estudos que assumem uma abordagem sociocultural sobre o letramento, destacam:

A preocupação fundamental no processo de geração de dados parece-nos ser a de reunir um variado conjunto de informações, que aproxime pesquisador aos sujeitos, às suas histórias e práticas declaradas, à apreensão e compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 9)

Dentro desse quadro, as variáveis sociais, históricas e culturais que circundam o objeto de estudo precisam ser consideradas. Nesse sentido, não há possibilidade de estabelecer uma separação asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, em uma posição de neutralidade científica (ANDRÉ; LÜDKE, 2013). “[...] A researcher cannot be neutral, or objective, or detached, from the knowledge and evidence they are generating” (MASON, 2002, p. 7).

A objetividade e a neutralidade – importantes e necessárias para a perspectiva positivista, e que serviram bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais (ANDRÉ; LÜDKE, 2013), – não se constituem atualmente como características fundamentais aos trabalhos científicos na área da Educação, ou em outras áreas das ciências humanas e sociais, pois, nas pesquisas realizadas nessas áreas, não há como isolar variáveis, desvinculando o objeto em estudo do seu

contexto. Do mesmo modo, é impossível que o pesquisador esteja separado totalmente do seu objeto de estudo, de modo a mostrar-se “[...] desarmado de todos os seus princípios e pressuposições” (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 5); a interpretação do pesquisador é fundante dos sentidos e não obstáculo à construção de conhecimentos científicos.

A questão geral que norteia nosso estudo – **Em se tratando de alunos em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior participantes desta pesquisa, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, como se caracterizam suas vivências com o ato de ler, considerando a natureza situada das relações que instituem nas esferas familiar e escolar/acadêmica?** –, bem como os desdobramentos dessa questão já apresentados na introdução, requerem que assumamos uma abordagem qualitativa, uma vez que o estudo envolve o olhar para vivências com o *ato de ler* em contextos específicos de interação, constituindo-se em um estudo complexo, que demandou o uso de um conjunto de instrumentos de geração de dados⁴⁴, considerada a complexidade do objeto.

Em busca do detalhamento das opções metodológicas desta pesquisa, as quais direcionaram a abordagem conferida ao objeto de estudo, trataremos, nas seções seguintes, da caracterização da pesquisa, do campo e dos participantes, dos instrumentos de geração de dados e, por fim, apresentaremos as diretrizes adotadas na análise dos dados gerados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: A ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso (YIN, 2005), constituindo-se em uma abordagem de base qualitativa (MASON, 2002). A pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2009a, p. 37), “[...] dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Nesse sentido, caracteriza-se como uma

⁴⁴ Com base em Mason (2002), referimo-nos a “geração de dados”, em vez de “coleta de dados”, por compreendermos que, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, os dados emergem de um processo de geração e interpretação que é realizado pelo pesquisador.

abordagem situada, que concebe a atividade de pesquisa como social, histórica e não neutra, tentando compreender a realidade complexa da qual o fenômeno em estudo faz parte. “Los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 30). Na abordagem de pesquisa qualitativa, trabalha-se com um universo de significados, constituído por crenças, valores e atitudes. “Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construídos” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 24). “A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009a, p. 25).

Para Baquero (2009), o que determina a escolha do método e dos caminhos de análise é o fenômeno em estudo (BAQUERO, 2009). Desse modo, após a delimitação do tema e a formulação do problema a ser estudado, refletimos sobre as opções metodológicas, as quais foram sendo delineadas no próprio processo de pesquisa. Essa é uma característica da pesquisa qualitativa, que possibilita que as interrogações e o próprio caminho metodológico sejam formulados e reformulados no processo em desenvolvimento. É permitido ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo, importando mais o processo que o produto. “In qualitative research, decisions about design and strategy are ongoing and are grounded in the practice, process and context of the research itself” (MASON, 2002, p. 24).

O *estudo de caso* é uma das possibilidades dentro de uma abordagem qualitativa. O *estudo de caso* qualitativo é, de acordo com André e Lüdke (2013, p. 20), “[...] o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim, constitui uma estratégia de pesquisa abrangente, que tematiza um fenômeno dentro do seu contexto e que se baseia em várias fontes de evidências (YIN, 2005). Além disso, “[...] em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê” [...]” (YIN, 2005, p. 19).

Por meio de um *estudo de caso único* – vivências com o *ato de ler* de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior com imersão familiar e escolaridade básica em ambientação rural –, buscamos compreender *práticas de letramento* desses alunos sob a dimensão da

historicidade dos sujeitos e sob a dimensão das implicações das vivências com o *ato de ler* desenvolvidas em espaços institucionalizados de educação. A pesquisa envolve, portanto, usos sociais da leitura que têm lugar nas interações humanas, pois formar-se leitor de textos em diferentes *gêneros do discurso*, em nossa compreensão, implica o desenvolvimento de *funções psíquicas* que têm lugar no percurso de familiarização com o *ato de ler* ao longo do processo de formação do sujeito. Nessa perspectiva, o nosso olhar como pesquisadores volta-se para os sujeitos, para a sua constituição como leitores, para a natureza e as especificidades das relações que instituem com o outro por meio do *ato de ler*, fazendo-se sempre sob a égide da história e da cultura.

Como os *estudos de casos* estão diretamente relacionados ao contexto da vida real, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa não são desvinculados das situações cotidianas nas quais estão inseridos, é preciso que os procedimentos de geração de dados sejam adequadamente planejados. De acordo com Yin (2005, p. 97), “[...] em um estudo de caso, você deve aprender a integrar um acontecimento da vida real às necessidades do plano traçado [...]”. Esse olhar atento do pesquisador para as diferentes situações que compõem o contexto do qual o objeto em estudo faz parte é postura que assumimos nesta pesquisa, com o compromisso de atentar para a complexidade das relações, uma vez que a natureza dessas relações também está implicada na constituição do fenômeno a ser estudado; isso porque interessa à pesquisa qualitativa “[...] a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo, ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (FLICK, 2009b, p. 8).

Para a realização desta pesquisa, utilizamos diferentes instrumentos de geração de dados: *observação com notas em diário de campo*, *entrevista*, *pesquisa documental*, *roda de conversa* e o que estamos chamando aqui de *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento* e cujos sentidos particularizaremos à frente. A utilização de diferentes instrumentos para a geração de dados justifica-se uma vez que, de acordo com Mason (2006, p. 10), “[...] social experience and lived realities are multi-dimensional and that our understandings are impoverished and may be inadequate if we view these phenomena only along a single dimension”. Assim, esses instrumentos podem possibilitar uma perspectiva multidimensional para o fenômeno em estudo. A leitura constitui um objeto de natureza

complexa, o que exige não só a mobilização de abordagens teóricas que permitam o olhar para as diferentes nuances do objeto, mas instrumentos de geração de dados que possibilitem a compreensão dos diferentes aspectos implicados nele. Para Kleiman (1998a, p. 59), “[...] a leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque [...]”, o que aponta para a impossibilidade de dar conta das implicações da leitura quando essa tentativa se dá em planos dicotômicos e excludentes. Ainda Mason (2006, p. 10), “[...] a ‘qualitatively driven’ approach to mixing methods offers enormous potential for generating new ways of understanding the complexities and contexts of social experience, and for enhancing our capacities for social explanation and generalization”.

Yin (2005) destaca que a utilização de várias fontes de evidências, tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno, é um dos princípios de *estudo de caso* que fazem com que a conclusão se torne mais convincente e acurada. Assim, a perspectiva com base na qual adotamos vários instrumentos de geração de dados é a de complementariedade, pois entendemos que os dados gerados por meio de cada instrumento atuam de forma complementar, possibilitando uma visão multidimensional do objeto em estudo.

Assim, por se tratar de pesquisa qualitativa, que envolve uma multiplicidade de fenômenos, de contextos e de práticas experienciadas pelos sujeitos, consideramos necessário assumir um processo de geração de dados por meio de instrumentos que se complementam. O *estudo de caso* engloba um grande número de desdobramentos e favorece o tratamento de suas inter-relações (com base em ANDRÉ, 2005), principalmente quando se trata de processos complexos com enfoque nas práticas cotidianas, como é o caso de estudos que se propõem a compreender *práticas de letramento*. Com a utilização de várias fontes de evidências, acreditamos ter tido a possibilidade de abordar uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais que estão envolvidos no fenômeno social em estudo. Tal qual apontam Vóvio e Souza (2005, p. 8), abordagens de base qualitativa

[...] envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento. Assim, os dados são gerados e construídos pelos envolvidos, guiados pelos objetivos da pesquisa e negociados entre todos.

Nossa busca no delineamento metodológico foi por abordagens que nos possibilitassem *interpretar* os dados. De acordo com Yin (2005, p. 86), em “[...] um estudo de caso não se trata meramente de *registrar* os dados mecanicamente [...]. Você deve ser capaz de *interpretar* as informações [...]”. Nesse sentido, é nossa expectativa que a escolha metodológica que fizemos possibilite a construção de inteligibilidades sobre o objeto de estudo, facultando a análise do fenômeno de uma forma mais completa, com a utilização de vários instrumentos.

3.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA: CONHECENDO O TERRITÓRIO EM ESTUDO

Nesta pesquisa, que se delineia como um *estudo de caso*, o objeto de estudo, conforme já explicitado anteriormente nesta tese, são vivências com o *ato de ler* de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural, no que respeita a suas vivências com a leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso* na *esfera familiar* e na *esfera escolar* quando dos mencionados níveis de escolaridade. Assim, o campo de estudos, que, para Flick (2009a, p. 109-110), “[...] pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas [...]”, relaciona-se a contexto de escolarização básica e inserção familiar em ambientação rural, o que entendemos relevante dadas as especificidades da configuração de nossa imersão atual na docência na *esfera acadêmica*, questão à qual já fizemos menção anteriormente nesta tese.

Em se tratando do enfoque desta subseção, Minayo (1994, p. 53, grifos da autora) concebe “[...] *campo de pesquisa* como o *recorte* que o pesquisador faz em termos de espaço; representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. O campo faculta possibilidade de novas revelações e não [se coloca] como espaço de confirmação daquilo que o pesquisador já sabe; nesse sentido, é “[...] crucial estar tão atento e tão aberto às novidades do campo que, caso seja preciso, o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade” (MINAYO, 2012, p. 623).

Os estudos que realizamos no nosso já mencionado Grupo de Pesquisa voltam-se para problemas linguísticos socialmente relevantes que ocupam a Linguística Aplicada como campo; o caso desta tese,

vinculados a processos de ensino e aprendizagem de leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*. Interessou-nos, pois, que os participantes fossem estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior com tais inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural, a fim de conseguirmos, com a realização da pesquisa, delinear novas inteligibilidades sobre vivências com o *ato de ler* de alunos inseridos nessa realidade específica, espaço em que os sujeitos, em tese, não estariam tão efetivamente imersos em um cotidiano gerido crescentemente mais pela escrita, no qual as relações interpessoais parecem não se organizar tão marcadamente por essa modalidade da língua como tem acontecido nas ambientações dos grandes centros urbanos contemporâneos, sobretudo tendo presente que se trata de espaços de vida rural que não correspondem a configurações de latifúndios e afins, nos quais haveria vivências em contexto de elite socioeconômica rural. A maior parte das famílias contempladas neste estudo caracterizam-se por condições de desprivilegiamento socioeconômico, do que trataremos à frente.

Conforme especificamos na introdução desta tese, a escolha por alunos com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural deu-se devido a nossa atuação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Realeza – PR, o que nos colocou em contato com um grupo expressivo de alunos oriundos desses espaços de ambientação rural que ingressam na universidade. Além disso, a opção por abarcar alunos da Educação Básica e do Ensino Superior deu-se em razão de nossa vontade de realizar o estudo em uma perspectiva, em alguma medida, longitudinal.

Optamos por trabalhar com alunos que estivessem no último ano de cada etapa de ensino – 9º ano e 3º ano, no caso do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente, por entendermos que estudantes em fase de conclusão de um nível de escolaridade possivelmente possam empreender, de modo mais efetivo, uma ação reflexiva sobre sua própria formação e sobre suas vivências no que respeita a avaliarem seu próprio percurso de formação como leitores de textos em diferentes *gêneros do discurso*. Para isso, a fim de selecionar alunos com tal inserção familiar em ambientação rural no município de Realeza-PR, buscamos conhecer as escolas localizadas na zona rural do município e, em as conhecendo, nossa escolha teve de recair, em razão do objeto de estudo, sobre a única escola que contempla turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa escola, que está subordinada ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão – PR, oferece os anos finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio. Ela foi criada, em 1982, como uma extensão de uma escola da cidade de Realeza, para que pudesse ser oferecido o ensino de 1º Grau, na época, para os filhos dos moradores da comunidade, os quais reivindicavam isso devido à dificuldade de deslocamento de seus filhos para estudar na zona urbana, que fica a uma distância de catorze quilômetros.

Apesar de estar afastada da residência da maioria dos alunos, a escola encontra-se em área de fácil acesso via transporte público, sendo que todos os alunos que precisam têm à disposição transporte escolar gratuito. A escola funciona em um espaço físico cedido pela Prefeitura do município, onde também funciona, em um dos períodos do dia, uma escola municipal que atende turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere aos alunos do Ensino Superior, nossa opção foi por alunos que fossem oriundos de um mesmo contexto de ambientação rural, egressos dessa mesma escola localizada na zona rural de Realeza, e que não estivessem cursando o primeiro ano nesse nível de escolaridade, por compreendermos que, no primeiro ano, os alunos estão ainda se familiarizando com leituras características das interações na *esfera acadêmica*. Assim, buscamos por alunos que tivessem estudado na mesma escola na qual os participantes da Educação Básica selecionados para esta pesquisa estivessem estudando por ocasião do processo de geração de dados.

Com base em tais critérios, fizemos uma busca no histórico escolar da Educação Básica de todos os alunos matriculados nos atuais seis cursos de graduação da UFFS, *Campus* Realeza, e selecionamos três alunos, que estivessem em fases iguais ou próximas, mas matriculados em três cursos distintos, considerando que a habilitação, em si mesma, não constituiu objeto de estudo. Os cursos selecionados foram Ciências Biológicas, Química e Letras Português e Espanhol – a escolha do curso foi contingenciada pela presença de alunos egressos da escola básica em questão e pela aceitação deles em participar do estudo. Com essas escolhas, objetivamos estudar implicações das relações instituídas nesses contextos específicos nas vivências com o *ato de ler* desses alunos. Assim, tivemos como participantes da pesquisa alunos oriundos de ambientação rural que estudam ou estudaram em uma

mesma escola – neste caso, escola localizada na zona rural⁴⁵ –, na busca por compreender, em uma perspectiva longitudinal – se considerarmos a abordagem concomitante dos três níveis de escolaridade –, as experiências e vivências desses sujeitos com o *ato de ler* dentro e fora da instituição formal de educação correspondente.

Em um primeiro momento, fizemos uma *entrevista focada* (com base em FLICK, 2009a) inicial com uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e com uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola mencionada anteriormente. Estava no horizonte a utilização de um questionário para essa etapa da pesquisa, mas, como havia tempo e condições para tal, optamos pela realização dessa primeira interação com os sujeitos também na forma de *entrevista*. Com base nessa *entrevista focada* inicial, que será detalhada a seguir, foram definidos, a partir da associação dos critérios de inserção familiar e processos de escolaridade vivenciados em ambientação rural, os participantes de pesquisa – três de cada nível de ensino.

Além do critério de inserção familiar sempre em uma mesma comunidade localizada em ambientação rural, bem como o critério de sempre ter estudado na mesma escola, também localizada nesse espaço, buscamos por alunos que tivessem desempenho mediano na turma, a fim de evitarmos alunos com desempenho tido como excepcional assim como alunos com ‘queixas de aprendizagem’, por exemplo. Para a definição dos participantes de pesquisa com base nesse último critério, levamos em consideração o desempenho dos alunos nas disciplinas e parecer informal de professores e Direção da escola sobre o desempenho deles, tanto quanto sobre especificidades de sua inserção familiar de interesse deste estudo. Entendemos que, em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que são considerados os diferentes contextos sociais em que se estabelecem interações por meio da leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*, na busca pela compreensão das vivências de cada um dos participantes com o *ato de ler* nesses diferentes contextos, três participantes de pesquisa de cada nível de escolaridade, em um total de nove participantes, constituiu número satisfatório.

⁴⁵ Estamos, ao longo desta tese, evitando evocar o conceito ‘escola de campo’ em razão das implicações que ele traz consigo e que não são objeto deste estudo nas especificidades que o justificam hoje nos documentos institucionais.

Assim, os dados para a definição dos alunos participantes da pesquisa foram gerados por meio do que passamos a chamar de *Entrevista Focada 1* (APÊNDICE C), em busca de delinear o perfil dos alunos de cada etapa da escolaridade envolvida neste estudo; no âmbito desse perfil, selecionamos tais participantes, conforme critérios especificados anteriormente.

No percurso que empreendemos, tivemos presente que o acesso ao campo de estudo é, para Flick (2009a), questão crucial em se tratando de pesquisa qualitativa. De acordo com o autor, “[...] o contato buscado pelos pesquisadores é o mais próximo ou mais intenso, o que, em resumo, pode ser demonstrado em termos das expectativas associadas a alguns dos métodos qualitativos atuais” (FLICK, 2009a, p. 109). Nesse sentido, a entrada em campo, as estratégias para estabelecer relações e procedimentos são cruciais, o que acarreta uma exigência muito maior das pessoas envolvidas, tanto no que diz respeito à postura e ao trabalho do pesquisador, quanto em relação à disponibilidade e atitude colaborativa do participante de pesquisa.

3.2.1 Caracterização da *ecologia* da escrita em estudo: breve apresentação dos participantes de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa foram selecionados por compartilharem de uma mesma *ecologia* (BARTON, 1994) em se tratando, em sentido amplo, da presença da escrita, uma vez que eles têm, ou tiveram – no caso dos alunos do Ensino Superior –, inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural. Apresentaremos brevemente, nesta subseção, os nove estudantes participantes da pesquisa, cuja caracterização será retomada e melhor detalhada ao longo da análise dos dados.

*Igor, Natália e Lilian*⁴⁶ são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Eles sempre moraram no mesmo local e sempre estudaram em uma mesma escola até agora. *Igor e Lilian* moram

⁴⁶ Atendendo a princípios éticos de não identificação dos participantes de pesquisa, usaremos nomes fictícios, apesar de termos ciência do possível artificialismo que isso gera. Não optamos pelo uso das letras iniciais dos nomes, mesmo que tomadas randomicamente, por entendermos que esse comportamento facilitaria a identificação dos participantes. Além disso, em nossa compreensão, o uso de nomes em vez de letras facilita a leitura da tese.

próximos, na mesma comunidade, localizada a aproximadamente sete quilômetros da escola.

Igor tem 14 anos, mora com os avós desde que tinha um ano de vida. A mãe mora em outro estado. Tanto a mãe quanto o pai de *Igor* constituíram novas famílias. Ele tem duas irmãs por parte de pai e duas por parte de mãe; os avós são aposentados. O avô é doente, enquanto que a avó, por estar em melhores condições de saúde, mantém-se trabalhando no cultivo da terra, onde planta cana de açúcar, milho, mandioca. *Igor* não tem computador em casa; tem celular com acesso à internet. Ele vai de ônibus para a escola. Caracterizava-se, nas aulas, por uma postura de quietude, mantém-se sentado na última cadeira de uma das filas da sala sem demonstrar engajamento nas atividades. *Igor* reprovou no 5º ano. Ele participa, na escola, das atividades do Programa Mais Educação⁴⁷ e do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas⁴⁸ (CELEM), ambos no contraturno de suas aulas.

Natália tem 14 anos; mora com os pais e um irmão em residência própria, localizada a uma hora de ônibus da escola. *Natália* tem mais um irmão, o qual não mora com eles. Os pais são agricultores, mantêm tratamento de gado leiteiro; a mãe de *Natália* dá aulas de crochê na escola municipal, que divide o mesmo espaço físico com a escola estadual na qual *Natália* estuda, uma vez por semana. A menina não tem computador e nem celular. Ela disse, em entrevista, que gostaria de ter internet em casa. Quando questionada sobre o melhor presente que já ganhou até hoje, *Natália* respondeu que foi a casa própria da família, o que a deixou muito feliz, pois anteriormente a família morava em uma fazenda, para cujo proprietário os pais trabalhavam como empregados. *Natália* é uma menina um pouco tímida. Ela permanece quieta, não conversa com os colegas durante a aula, mantém sempre a atenção voltada ao professor e realiza todas as atividades solicitadas.

⁴⁷ Programa criado pelo governo federal para ampliar a jornada escolar diária, contribuindo para a melhoria da aprendizagem com o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas a arte, cultura, comunicação, esporte, direitos humanos, educação econômica etc.

⁴⁸ O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná.

Lilian também tem 14 anos; mora com os pais em casa própria e tem uma irmã, a qual não mora com eles. O pai de *Lilian* é caminhoneiro e a mãe trabalha em uma fábrica de queijo, cujo proprietário é o cunhado de *Lilian*. O pai da menina estudou até completar o Ensino Fundamental e a mãe o fez até completar o Ensino Médio. *Lilian* tem celular e *notebook* com acesso à internet em sua casa. A família tem dois carros. Ela disse que a família viaja nas férias para cidades de Santa Catarina ou Rio Grande do Sul. *Lilian* participa do Programa Mais Educação e do Celem; deste último, ela participa há dois anos. Nas aulas, *Lilian* não raro se dispersa, evidenciando dificuldades para acompanhar o ritmo do professor.

Daniela, *Lucas* e *Tatiana* são alunos do 3º ano do Ensino Médio, todos três têm 16 anos. Assim como os participantes do 9º ano, eles também sempre estudaram na mesma escola. *Daniela* mora com os pais e com os dois irmãos em uma casa, propriedade de seu avô, pela qual a família não paga aluguel. A mãe é técnica em enfermagem, trabalha na cidade de Realeza, e o pai é agricultor e cria gado de corte. *Daniela* tem computador e celular com acesso à internet em casa. Ela vai de ônibus para a escola, percurso em que demora vinte minutos. *Daniela* não trabalha fora; no período em que está em casa ajuda nas atividades domésticas. Ela nos revelou que pretendia fazer, naquele ano, vestibular para Química. *Daniela* demonstrou sempre muito interesse pelos estudos, o que pudemos perceber durante o período em que imergimos nas aulas na escola. Ela participava das atividades de forma bastante engajada, sempre se prontificando a ler quando o professor solicitava.

Lucas mora com o pai e uma tia em residência própria da família que fica a dois quilômetros da escola. Ele não tem irmãos. O pai é agricultor, trabalha com gado leiteiro. *Lucas* vai para a escola de ônibus. Ele tem um *notebook* e um computador de mesa em casa com acesso à internet, além de um celular. No período do dia em que não está na escola, *Lucas* ajuda o pai na propriedade. Ele disse que não tem a intenção de fazer vestibular, quer ficar em casa para ajudar o pai, que tem mais de 60 anos. Na escola, *Lucas* assume uma postura de quietude, quase não fala, mas realiza as atividades solicitadas pelo professor.

Quanto a *Tatiana*, mora com os pais e uma irmã em residência própria da família, a três quilômetros de distância da escola. Ela tem outros dois irmãos. O pai é agricultor, mantém plantação de soja e trigo, e a mãe é dona de casa; ambos concluíram o Ensino Médio. *Tatiana* tem

um computador de mesa com acesso à internet em casa, além de um celular. Nas horas vagas, ela disse que ajuda a mãe nas atividades domésticas e gosta de ver televisão, usar o computador e o celular. *Tatiana* pretende cursar Odontologia e gostaria de viajar para conhecer os Estados Unidos. Na escola, seu engajamento é pontual; faz as atividades de forma mais lenta, com sistemática dispersão da atenção.

No Ensino Superior, *Érica*, *Denis* e *Fabíola*, participantes de pesquisa, estudaram, durante toda a Educação Básica, na mesma escola na qual os demais participantes de pesquisa estudavam no período de geração de dados de que nos ocupamos aqui. As famílias desses três participantes mantêm-se no interior do município de Realeza, em contexto de ambientação rural, mas os acadêmicos mudaram-se para a zona urbana.

Érica tem 20 anos. Desde que começou a cursar Ciências Biológicas, na UFFS, em 2012, reside na zona urbana, onde divide o aluguel de uma casa com duas amigas, também universitárias. *Érica* tem um irmão de 10 anos que mora com os pais na zona rural do município. Os pais, com escolaridade até o 4º ano do Ensino Fundamental, são agricultores. Ela trabalha durante o dia em uma distribuidora de *chip* e recarga e estuda à noite; ganha auxílio-moradia, auxílio-transporte e auxílio para compra de material didático, em um total de 400 reais por mês, da universidade. *Érica* tem *notebook* e acesso à internet em casa, além de um celular, também com acesso à internet. Depois de concluir a graduação, ela disse que pretende fazer pós-graduação na área de análises clínicas. Durante as aulas, *Érica* não se mostrava muito participativa, permanecia mais quieta. O seu Índice de Aproveitamento Acumulado (IAA) do Curso é 7,4.

O outro acadêmico participante de pesquisa, *Denis*, tem 20 anos. No ano de 2013, ingressou no Curso noturno de Licenciatura em Química, na UFFS, escolha que se justifica pela sua vontade em trabalhar na Petrobrás. Segundo ele, após terminar o Ensino Médio ele esperou um ano para tentar entrar na universidade, pois queria aproveitar um ano para reunir fundos, fazer a carteira de motorista, comprar uma moto e descansar um pouco antes de começar a graduação. No primeiro ano da graduação, *Denis* trabalhava fora durante meio período do dia e morava com os pais na zona rural do município. Depois disso, passou a residir na zona urbana de Realeza, onde passou a trabalhar durante 8 horas diárias. Ele divide casa com outros três universitários. *Denis* tem uma irmã; os pais são agricultores, trabalham

com gado leiteiro, e moram na zona rural do município. *Denis* é bastante quieto durante as aulas; já reprovou em algumas disciplinas. Seu IAA do Curso é 5,3. Depois de formado, ele pretende fazer Mestrado.

Por fim, a última participante de pesquisa é *Fabíola*, acadêmica do Curso de Letras Português e Espanhol; tem 21 anos. Ela mora com o marido na zona urbana de Realeza. Os pais mantêm-se na zona rural; a mãe é professora aposentada, e o pai é agricultor; ela tem um irmão de 18 anos. *Fabíola* não estava trabalhando durante a realização da pesquisa; informou-nos que antes o fazia, mas que decidiu parar de trabalhar para poder se dedicar mais aos estudos. Ela participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) há dois anos. *Fabíola* se mostrou bastante participativa durante as aulas, interagia com o professor, fazia comentários sobre os textos lidos e anotações em seu caderno. Seu IAA do Curso é 8,0. Ela pretende ingressar no Mestrado, na área de Educação, quando terminar a graduação.

Ao final desta seção sobre o campo e os participantes de pesquisa, é importante destacar que há características que, em nossa compreensão, evidenciam a existência de uma *ecologia* que é compartilhada por todos eles, que os unem. Discussões sobre essa *ecologia* serão desenvolvidas em um dos capítulos de análise dos dados desta tese.

3.3 MOVIMENTOS DE *AUSCULTA*: OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Após o delineamento da pesquisa, do campo e dos participantes, passamos para a etapa de seleção e elaboração dos instrumentos de geração de dados. Retomamos, aqui, Yin (2005, p. 125), segundo o qual “[...] um ponto forte muito importante da coleta [geração] de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para obtenção de evidências”. Nesta tese, por demanda das próprias questões de pesquisa, utilizamos *entrevista*, *observação com notas em diário de campo*, *pesquisa documental*, *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento* e *roda de conversa*, que serão especificados nas seções a seguir.

3.3.1 Entrevistas: em busca da auscultação às vozes dos participantes

A *entrevista qualitativa, semiestruturada* (MASON, 2002), ou *focalizada* (FLICK, 2009a; OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989), constitui um instrumento de geração de dados central em nosso estudo, uma vez que este tipo de entrevista “[...] se concentra – enfoca – em la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 154). Delineamos, para a realização desta pesquisa, dois tipos de entrevistas, que nomeamos de *Entrevista Focada 1* e *Entrevista Focada 2*. A *Entrevista Focada 1* constituiu uma entrevista mais breve, com perguntas um pouco mais fechadas, enquanto que a *Entrevista Focada 2* foi mais longa, com perguntas mais abertas, que procuravam abarcar as diferentes nuances das questões de pesquisa, conforme destaca Flick (2009a).

Para o delineamento do perfil dos estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, uma turma de 3º ano do Ensino Médio e de alunos do Ensino Superior, utilizamos a *Entrevista Focada 1* (APÊNDICE C). O delineamento do perfil dos alunos possibilitou a escolha dos participantes de pesquisa – três de cada um dos grupos –, que tomaram parte também em outro momento da geração de dados do que nomeamos de *Entrevista Focada 2*.

A *Entrevista Focada 1*, cuja função foi oferecer elementos para traçarmos um perfil preliminar dos alunos e, a partir disso, selecionarmos os participantes de pesquisa, foi realizada no espaço escolar, no caso dos alunos da Educação Básica, e na universidade, no caso dos alunos do Ensino Superior. Essas interações aconteceram em sala de aula que não estava sendo usada, para que pudéssemos entrevistar individualmente cada participante de pesquisa.

Durante essa entrevista, os alunos responderam a 21 perguntas (APÊNDICE C) que abarcaram questões relacionadas à identificação (Questões 1 a 7); renda familiar (Questão 8); escolaridade e profissão dos pais (Questões 13 a 16); escolas nas quais estudaram (Questões 17 e 18); transporte utilizado para ir à escola/universidade (Questão 12); hábitos da família (lazer, alimentação, viagens – Questão 19); projetos/sonhos de conquista futura da família (questões ligadas a bens de consumo – Questões 20 e 21) etc. Não tivemos pretensão de lidar com categorias fechadas e exaustivas; o propósito foi conhecer

minimamente a inserção familiar dos estudantes e seu perfil, de modo a proceder a uma seleção que atendesse aos objetivos deste estudo.

Após a seleção dos nove participantes de pesquisa – três de cada nível de escolaridade –, realizamos, com cada um deles, a *Entrevista Focada 2* (APÊNDICE D), a qual mantém relação com a já retomada questão central de pesquisa e com as seguintes questões-suporte: 1) Como se caracteriza sua historicidade familiar e escolar no que respeita a vivências com o *ato de ler* textos em diferentes *gêneros do discurso*?; Considerando sua inserção contemporânea nas *esferas escolar* ou *acadêmica*: a) como se delineiam, no momento em que se realiza esta pesquisa, as vivências com o *ato de ler* nesses espaços institucionalizados de educação? b) Que potencial de tais vivências é passível de inferência em se tratando da ampliação de suas *práticas de letramento* no que respeita ao *ato de ler*? Para isso, elaboramos um roteiro de perguntas, pois entendemos que um guia para a entrevista contribui para que os objetivos com a utilização do instrumento sejam alcançados. Esse guia, no entanto, não foi rígido, mas um instrumento flexível, que norteou a interação durante a entrevista, possibilitando que a interação com os participantes de pesquisa facultasse a geração de dados para responder a tais questões-suporte.

Durante a *Entrevista Focada 2*, cada participante de pesquisa respondeu a 21 questões, as quais estavam divididas em três grandes eixos: *historicidade familiar e escolar com a leitura de textos em diferentes gêneros do discurso* (Questões 1 a 7 do APÊNDICE D); *vivências com a leitura de tais textos na esfera escolar ou acadêmica atualmente* (Questões 8 a 16 do APÊNDICE D); e *vivências com a leitura de tais textos fora dos espaços institucionais de educação* (Questões 17 a 21 do APÊNDICE D), que se relacionam às questões de pesquisa já mencionadas anteriormente.

Na primeira parte da entrevista (Questões 1 a 7 do APÊNDICE D), o participante de pesquisa respondeu a questões relacionadas a suas vivências com o *ato de ler* na infância e/ou adolescência, com foco nas leituras realizadas em ambientação familiar e escolar. Entendemos que o conhecimento da historicidade dos sujeitos participantes deste estudo como leitores é fundamental, uma vez que nos inscrevemos no ideário histórico-cultural e assumimos uma concepção de *sujeito* pautada nas singularidades e na constituição da *subjetividade* como processo contínuo, que se dá no âmbito das relações intersubjetivas, no sentido que Wertsch (1985) atribui à *intersubjetividade*. Assim, compreender

minimamente como se deu a constituição do sujeito como leitor, no âmbito de tais relações com o outro, até o momento era necessário para conhecermos suas vivências atuais com o *ato de ler*, especialmente por entendermos que sua formação como leitor vincula-se à natureza das relações intersubjetivas que ele empreende por meio da leitura no meio social em que vive.

Na segunda e na terceira partes da entrevista (Questões 8 a 21 do APÊNDICE D) foram abordados os dois outros eixos, que dizem respeito às vivências com o *ato de ler* dentro e fora dos espaços institucionais de educação, o que é relevante para o entendimento das *práticas de letramento* historicizadas pelos sujeitos nas diferentes *esferas de atividade humana*, no que respeita ao *ato de ler*. Em relação às leituras realizadas na *esfera escolar* ou *acadêmica* atualmente, as questões possibilitaram a compreensão acerca dos *artefatos* (HAMILTON, 2000) com os quais o sujeito tem contato e os textos nos *gêneros do discurso* que costuma ler no ambiente escolar/acadêmico, assim como a reflexão que ele faz sobre tais vivências. Da mesma forma, quando o foco voltou-se para as vivências com o *ato de ler* fora dos espaços institucionais de educação (Questões 17 a 21 do APÊNDICE D), o sujeito respondeu a questões que focavam na leitura de textos em *gêneros do discurso* que fazem parte da sua rotina diária, no tempo dedicado diariamente a ela e nas disposições pessoais para o fazer.

As perguntas que elaboramos para nortear essa entrevista semiestruturada não foram questões fechadas, o que difere da entrevista que foi realizada para delinear o perfil dos alunos e selecionar os participantes, a qual continha questões mais marcadamente delineadas. Para Olabuenaga e Ispizua (1989, p. 130), o comportamento para eleger os tipos de perguntas “[...] debe estar guiado por el criterio básico de obtener el máximo de riqueza auténtica de contenido”. Nesse sentido, elaboramos perguntas que, em nossa compreensão, gerariam dados que nos ajudassem a responder às questões de pesquisa.

A *Entrevista Focada 2* foi realizada na residência de cada participante de pesquisa, uma vez que nos foi permitida essa visita. Para tal, tomamos por base encaminhamentos de Lahire (2008 [1995]) no estudo que realizou sobre implicações das representações familiares no desempenho escolar de crianças residentes na periferia de Lyon, na França, e o que fizeram também, em nosso Grupo de Pesquisa, Euzébio (2011), Pedralli (2014), Irigoite (2015) e Pereira (2015), percurso que

reputamos importante para que tenhamos a possibilidade de observar as vivências familiares com a cultura escrita. Interessou-nos conhecer mais efetivamente o ambiente familiar e tais vivências com o *ato de ler* que têm lugar naqueles ambientes específicos, com nosso olhar voltado ao entendimento das particularidades, das singularidades dos microcontextos. Nesse sentido, Lahire (2008 [1995]) chama a atenção para a necessidade de se levar em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes.

Para que essa interação acontecesse, no caso dos alunos da Educação Básica, entramos em contato com a família de cada participante de pesquisa para agendamento prévio. Nesse primeiro contato, explicamos o objetivo do estudo e as especificidades dessa entrevista, proposta que foi acolhida e aceita por todos. O horário escolhido, pelas famílias desses participantes de pesquisa, para a realização da *Entrevista Focada 2* foi após o término do horário de aulas na escola. Assim, a ida à casa dos estudantes do Ensino Médio aconteceu próximo ao horário de almoço, e a visita à casa dos alunos do Ensino Fundamental aconteceu em horário próximo ao final da tarde. Conforme combinado previamente com os familiares, pegamos os alunos na escola e os levamos até suas residências, onde aconteceram as interações. As visitas às casas de cada participante de pesquisa foram feitas em dias diferentes.

No que se refere à *Entrevista Focada 2* (APÊNDICE D) com os participantes do Ensino Superior, o dia e o horário de nossa ida a suas casas para a interação foram definidos por eles, sem necessidade de consulta à família ou outras pessoas com quem moram. Dois dos estudantes estavam sozinhos em casa quando de nossa visita; um deles preparou um café da tarde para nos receber. A interação com o outro participante de pesquisa deste nível de escolaridade foi acompanhada por outra pessoa, com quem o acadêmico mantém relação conjugal.

A geração de dados por meio desse instrumento, com a interação sendo efetivada na casa de cada participante de pesquisa, foi uma oportunidade muito importante de aproximação da realidade privada, dos costumes vivenciados no seio familiar de cada sujeito. Após dirigir por alguns quilômetros de estrada de chão, no caso dos alunos da Educação Básica, fui muito bem recebida pelos pais, pelas famílias de cada participante de pesquisa, que, em alguns casos, com a cuia de chimarrão na mão, acompanharam todo o momento de interação, terminando por me convidar para o almoço. Pudemos perceber que eles

fizeram questão de estar presentes durante a entrevista, o que tributamos não a receio de deixar o filho sozinho comigo, mas a uma vontade nítida de colaborar, de contribuir para o estudo. Alguns deles, orgulhosos dos filhos, ficaram ansiosos para falar também, e acabaram tornando-se não só espectadores, mas partícipes, em alguma medida, daquela interação. Em nossa compreensão, a presença dos pais ou de outros familiares não interferiu no processo de geração de dados, pelo contrário, consideramos que isso fez com que os participantes de pesquisa ficassem mais tranquilos, à vontade para falar.

Em um processo de geração de dados por meio de instrumentos como a *entrevista*, a empatia é, segundo Olabuenaga e Ispizua (1989), condição essencial para que se tenha uma situação de comunicação interpessoal autêntica. Para isso, o entrevistador deve iniciar justificando o estudo e seu modo de atuar, “convencendo” o entrevistado da relevância da entrevista. Durante toda a interação, o entrevistador precisa manter atitudes de motivação, que levem o entrevistado a comunicar sua experiência pessoal. Além disso, o pesquisador precisa estar atento a detalhes, a reações do entrevistado, pois, muitas vezes, de acordo com Olabuenaga e Ispizua (1989), a comunicação não verbal torna-se tão importante e veiculadora de informações fundamentais para a investigação quanto a comunicação verbal. Para isso, a atitude do pesquisador como entrevistador é fundamental. Para Baquero (2009, p. 74), “[...] a qualidade e a validade de uma entrevista dependem totalmente da forma como o entrevistador a conduzirá, razão pela qual é fundamental que se tome consciência do seu papel na pesquisa como um todo”. Mantive-me atenta a essas bases ao longo das visitas.

Nesse sentido, Baquero (2009) destaca alguns cuidados importantes no processo de entrevistas que procuramos também observar nas interações que levamos a termo, relacionados à privacidade, à formulação das perguntas, ao registro das respostas e à emissão de opiniões. Procuramos nos manter atentos a recomendações do autor acerca da manutenção da privacidade, pois, sem uma audiência, o entrevistado tende a se sentir mais confortável. Tivemos o cuidado de gravar o conteúdo das falas na busca do zelo em relação por dar espaço à voz dos entrevistados.

Consideramos essas recomendações procedimentais, atentos à concepção de *sujeito* que move este estudo; logo, não buscamos nenhum tipo de neutralidade, tal qual se recomenda na pesquisa positivista; buscamos, sim, empreender uma interação com os estudantes, na qual a

ausculta, como recomendam Ponzio (2014; 2010b) e Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), no *encontro* nosso e deles, fosse o elemento norteador, o que implica atenção à palavra do outro, na ciência de que se requer de nós sempre contrapalavra, mesmo que, sob a condição de pesquisadores, no silêncio interpretativo pertinente a essa mesma *ausculta*. Assim, mantivemos a postura do *calar* e não do *silenciar*, como assinalam Ponzio, Calefato e Petrilli (2007): o *calar* implica o *calar fundo*, o *dar tempo a que o outro se enuncie*; diferentemente do *silenciar*, que seria uma reação-resposta de indiferença ao enunciar-se do outro.

Assim, na *Entrevista Focada 1* e na *Entrevista Focada 2* nossa opção foi pela conversa individualizada com cada participante selecionado para esta pesquisa. Antes do início de cada uma das entrevistas, as quais foram realizadas em momentos diferentes durante a geração de dados, conversamos com o participante de pesquisa, explicamos os objetivos das entrevistas e a relevância da participação de cada um. Explicamos também sobre a importância de a interação ser gravada em áudio e os submetemos à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁹ (APÊNDICE A) e, reiterando-se sua concordância em participar, à assinatura desse mesmo TCLE. Consideramos que essa interação inicial, antes de cada entrevista, e o modo como foi conduzida, foi essencial para que o entrevistado se sentisse à vontade, estando motivado para responder às questões, já que “La conversación debe ser alimentada continuamente con incentivos que garanticen y fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 135).

Durante a entrevista, seguimos as orientações de Olabuenaga e Ispizua (1989) em relação ao desenvolvimento da entrevista, no sentido de tentar evitar que o participante de pesquisa perdesse o interesse em responder às perguntas que foram feitas a ele. Para os autores, é fundamental agir com naturalidade; olhar no rosto do entrevistado, mantendo atenção a sua fala; respeitar o ritmo de fala do entrevistado, as pausas, os silêncios. “La relación entrevistador-entrevistado tiene que ser amistosa, pero no aduladora o servilista, ni autoritaria o paternalista” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 135). Reiteramos nossa busca

⁴⁹ No caso dos participantes menores de idade, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis assinarem (APÊNDICE B).

por uma interação com a *palavra outra* (PONZIO, 2010b) baseada na *ausculta*.

Mantivemo-nos, enfim, atentos também a recomendações de Lahire (2008 [1995]), de que a entrevista deve ser encarada como discurso não transparente, que oportuniza a reconstrução de práticas efetivas. Atentamos, ainda, ao paradoxo do entrevistador, de que trata Labov (2008 [1972]), cientes de que muitas das respostas poderiam constituir esforços dos entrevistados para se aproximar do que supunham dever dizer a mim. Assim, com entrevistas relativamente informais, com conversação face a face (MASON, 2002), importou-nos olhar para como os participantes da pesquisa produzem sentidos acerca das interações que estabelecem por meio da leitura de textos nos diferentes *gêneros do discurso*, como *encontram* o outro por meio do *ato de ler*.

3.3.2 *Observação com notas em diário de campo*: vivenciando as práticas com os sujeitos

Outro instrumento de geração de dados de que nos valemos para a realização deste estudo foi a *observação participante*, realizada nas turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior das quais os alunos participantes da pesquisa faziam parte. Nesse tipo de observação, “[...] o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

Nossa escolha pela *observação participante* justifica-se por compreendermos que no tipo de pesquisa levado a termo nesta tese não há como eliminar a influência do pesquisador sobre o campo. O observador interfere, inevitavelmente, no contexto de geração dos dados (FLICK, 2004). Além do mais, de acordo com Flick (2004, p. 207), “[...] a abstenção do pesquisador quanto à interação com o campo acaba por provocar problemas na análise de dados e na avaliação de interpretações, devido às restrições sistemáticas na revelação da perspectiva interior do campo e das pessoas observadas”.

A atividade de *observação* foi realizada dentro do ambiente escolar/acadêmico dos participantes de pesquisa. Observamos aulas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio e em três turmas de cursos diferentes do Ensino Superior na busca de conhecer e caracterizar as vivências com o *ato de*

ler levadas a cabo pelos sujeitos participantes da pesquisa nesses espaços institucionais de educação, bem como a compreensão de possíveis movimentos em favor da ampliação de suas *práticas de letramento* no que respeita ao *ato de ler*.

Nas duas turmas da Educação Básica, optamos pela observação em aulas de Língua Portuguesa, por compreendermos que especialmente nesta disciplina o *ato de ler* ganha contornos específicos, uma vez que é função da aula de Língua Portuguesa empreender atividades de leitura que visem à ampliação das *práticas de letramento* dos alunos. Observamos as aulas por um período de quatro meses, sendo que logo após termos iniciado esse processo, as aulas foram paralisadas durante 45 dias devido à greve dos docentes. Entendemos que quatro meses constituiu tempo suficiente para conhecer os acontecimentos em seu desenrolar natural, dado que experiências em estudo do nosso Grupo de Pesquisa têm nos mostrado que, passado esse período, normalmente os dados gerados tendem a repetir-se em conteúdo, com variabilidade pouco relevante para o objeto de estudo. Considerando que o 9º ano do Ensino Fundamental tem cinco aulas de Língua Portuguesa por semana, observamos, aproximadamente, sessenta horas de aulas. No Ensino Médio, considerando que são três aulas por semana, observamos, aproximadamente, trinta e seis horas de aulas de Língua Portuguesa.

No Ensino Superior, no espectro de possibilidades que se abriu a partir de critérios anteriormente mencionados, optamos por observar aulas em disciplinas cujo volume de leitura não se ativesse demasiadamente a textos esquemáticos e formulaicos (com base em RIBEIRO; FONSECA, 2015). Além disso, como critério de seleção para a observação das aulas, buscamos escolher disciplinas que fossem mais teleológicas e menos propedêuticas em se tratando da habilitação profissional desses acadêmicos – habilitação voltada para a licenciatura –, e ainda, condição *sine qua non*, disciplinas cujos docentes aceitassem nossa presença durante as aulas. Nesse sentido, realizamos as observações nas seguintes disciplinas: *Metodologia do Ensino de Biologia*, no Curso de Ciências Biológicas; *Pesquisas e Produção de Conhecimento no Ensino de Química*, no Curso de Química; *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa*, no Curso de Letras Português e Espanhol. Realizamos as observações por um período de três meses nessas três disciplinas. No caso da participante do Curso de Letras, como atuava no Pibid, realizamos

também observações, durante o período de um mês, das reuniões semanais realizados como atividades desse Programa.

Nesse movimento de *observação participante*, em que se busca o equilíbrio entre olhar o familiar como se fosse estranho e de tomar o estranho familiar (ANDRÉ, 2008), entendemos ter exercitado a empatia como característica fundamental no trabalho de campo, especialmente durante as conversas iniciais que deram início ao processo de geração de dados por meio das observações. Durante todo o trabalho em campo obtivemos boa aceitação dos participantes de pesquisa, o que facilitou a observação das situações vivenciadas, sem prejuízo do entendimento da sua complexidade e dinâmica natural; no entanto não podemos deixar de reconhecer que nossa presença modificou o campo, o que é natural, pois

[...] cuando observamos, influímos en lo que vemos, porque otros siguen nuestra presencia y actúan de acuerdo con ella. [...] Ser un agente social, un participante en cualquier situación y en cualquier papel, significa formar parte de la situación y, por tanto, influir en ella (DURANTI, 2000, p. 167).

Nesse sentido, é importante destacar que procuramos, para cada situação vivenciada durante as *observações participantes*, ocupar a posição que compreendíamos como a mais adequada, sempre com um olhar sensível e atento para as práticas dos sujeitos. Para Duranti (2000, p. 147), “[...] los investigadores deben encontrar la conducta adecuada para cada lugar determinado. En ocasiones, esto los obliga a quedarse inmóviles para no atraer la atención; y en otras, a parecer ocupados”.

Entendemos que, nas observações realizadas no Ensino Superior, o nosso papel de observador-participante consolidou-se mais efetivamente do que durante as observações realizadas na turma do 9º ano do Ensino Fundamental e na turma do 3º ano do Ensino Médio. Possivelmente isso se justifique porque nossas relações interpessoais com os professores e com alguns alunos do Ensino Superior antecederam ao período da pesquisa, devido a meu trabalho na universidade. Os alunos da turma do Curso Letras, por exemplo, já haviam sido meus alunos em disciplinas ministradas ao longo do Curso, o que fez com que minha presença em sala, durante as observações, fosse encarada de modo mais naturalizado. Para Minayo (2014, p. 274), “No trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de

ser um inconveniente, é uma virtude”. Nas três turmas do Ensino Superior nas quais observei aulas fui considerada como professora da universidade e não apenas como pesquisadora-observadora; senti-me, de fato, participe das interações instituídas naquele tempo e espaço.

Durante as observações, utilizamos, como forma de registro e documentação de aspectos considerados relevantes, as *notas de campo*, que, de acordo com Duranti (2000, p. 164), “[...] pueden añadir dimensiones de descripción que no pueden capturarse em cinta magnetofónica, ni siquiera em cinta del vídeo”. Para Minayo (2014), as notas feitas em *diário de campo* devem ser usadas para a análise do objeto de investigação, pois “[...] é exatamente esse acervo de impressões e notas sobre as diferenciações entre falas, comportamentos e relações que podem tornar mais verdadeira a pesquisa de campo” (MINAYO, 2014, p. 295).

Apesar de estar ciente de que o registro manuscrito das *notas de campo* poderia ter um grau de interferência menor do que fazer esse registro utilizando um computador portátil, na maioria das aulas observadas utilizei este dispositivo eletrônico para que pudesse otimizar o tempo. Assim, conforme aconteciam as observações, digitava e organizava as notas em arquivos, o que facilitou a posterior recorrência aos dados para a realização da análise. Entendemos que o uso do computador para registro das *notas de campo* no momento das observações não prejudicou o processo de geração dos dados.

A *observação participante*, juntamente com as *notas em diário de campo*, constituem-se, em nossa compreensão, meios enriquecedores para observar os fenômenos de interação humana, “[...] para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado” (ANDRÉ, 2008, p. 27).

3.3.3 Pesquisa documental: em busca de artefatos constitutivos dos eventos de letramento vivenciados nas esferas familiar e escolar/acadêmica

Além da utilização de entrevistas e da *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento* – de que nos ocuparemos em seguida –, consideramos fundamental a utilização de *pesquisa documental* para a geração de dados, atendendo a uma das recomendações quando se trata de *estudo de caso*: a utilização de várias fontes de evidências (YIN, 2005). De acordo com Yin (2005, p. 112),

“[...] para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”.

A *pesquisa documental*, concebida, para as finalidades deste estudo, como um processo de geração de dados e não como um tipo de pesquisa, foi utilizada concomitantemente, e de forma complementar, ao processo de geração de dados por meio da *Entrevista Focada 2*, a qual foi realizada na casa de cada participante selecionado. Esse instrumento nos possibilitou a geração de dados sobre as vivências dos participantes com o *ato de ler* no contexto familiar e objetivou triangulação de dados, de modo a evitar o paradoxo do entrevistador (LABOV, 2008 [1972]); entendemos que gerar dados pela pesquisa documental pode contribuir para efetivamente mapear *artefatos* (HAMILTON, 2000) de leitura eventualmente mencionados nas entrevistas como parte das rotinas dos participantes de pesquisa – ou para documentar a ausência desses mesmos *artefatos*, o que seguramente contribuirá no processo analítico das *práticas de letramento* dos sujeitos envolvidos no estudo.

Mantivemo-nos atentos a recomendações de Flick (2009a) para a distinção entre documentos solicitados para a pesquisa, a exemplo de *diários* que o participante escreve a pedido do pesquisador, e documentos não solicitados. Tal qual entende o autor, consideramos que “[...] os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade” (FLICK, 2009a, p. 232), eles são sempre meios de comunicação; materiais que tem um objetivo específico. Assim, olhamos para esses documentos não como verdade absoluta, buscando avaliar sob quais condições os documentos foram produzidos.

Essa questão é particularmente importante para nós porque, à luz de Hamilton (2000), entendemos tais documentos como *artefatos* constitutivos dos *eventos de letramento*; ou seja, para que documentos sejam tomados como tal – condição de *artefato* – importa que componham *eventos de letramento* dos quais os estudantes envolvidos na pesquisa sejam de fato *participantes*, no sentido que aquela autora dá a estes conceitos – *artefatos* e *participantes*. Em caso contrário, tais documentos figuram como ‘letra morta’ e perdem o sentido para o objeto de pesquisa em tela. Trata-se de um conjunto de questões que serão objeto de análise nesta tese.

Assim considerando, constituíram-se fontes de evidências materiais de leitura que o participante de pesquisa tinha em sua residência e se dispôs a nos oferecer para documentação, como livros, jornais, revistas, panfletos, listas, guias, catálogos etc. Baseando-se em

dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e da pesquisa de opinião *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada entre 2000 e 2001, Abreu (2003) destaca que a quase totalidade das pessoas que participaram dessas pesquisas possuem em sua residência pelo menos um tipo de material escrito, o que revela a forte presença da escrita na sociedade atual, mesmo que ainda de forma pontual ou rarefeita em muitos contextos.

Além dos materiais que os participantes de pesquisa tinham em suas residências, consideramos como documentos materiais utilizados durante as aulas que observamos, como livros didáticos, livros de literatura, artigos científicos, provas, cadernos etc., os quais também foram utilizados para a geração de dados. Assim, empreendemos tal estratégia em favor de compreensões a respeito das *práticas de letramento* inferíveis na participação em *eventos de letramento* no contexto mais situado em que vivem os sujeitos. Os documentos mapeados foram fotografados e catalogados para posterior análise em triangulação com os demais dados gerados por meio das entrevistas.

3.3.4 *Interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento: o desafio de um novo instrumento*

Ainda em se tratando dos instrumentos utilizados para a geração de dados desta pesquisa, há um instrumento, que nomeamos como *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento*, cujo delineamento constituiu-se no momento mais desafiador em se tratando da metodologia desta tese. Inicialmente, no projeto que a ela correspondeu, tínhamos previsto um instrumento de geração de dados que chamávamos de *atividade de leitura*, baseado em um olhar derivado do modo como conduzimos um estudo sobre compreensão leitora no Mestrado. Após a banca de qualificação do projeto de tese, no entanto, mudamos nosso olhar em relação a como esse instrumento se delineava, por entendermos que precisávamos lidar com isso de uma forma mais naturalística e menos controlada, o que constituiu um grande desafio. Assim, abandonamos um instrumento que havia sido construído ao longo de meses, mas cujo desenho atendia – compreendemo-lo agora – a uma perspectiva ainda com filiações psicolinguísticas, e passamos a pensar em um instrumento que atendesse ao nosso propósito de ampliar a relação entre as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* da leitura.

Para que pudéssemos abarcar a dimensão *intrassubjetiva* da leitura, olhando para o que o participante de pesquisa compreende da leitura de determinado texto em determinado *gênero do discurso*, sem descuidar de que essa dimensão do *ato de ler* se revela sempre na relação com a dimensão *intersubjetiva*, no *encontro* do eu e do *outro* mediado por esse mesmo *ato*, optamos por promover *eventos de letramento* cujos textos, nos *gêneros do discurso*, a serem lidos pelos participantes fossem *artefatos* constitutivos de *eventos* já vivenciados por eles em sala de aula, durante o período em que realizamos as *observações participantes*. Essa retomada de *eventos de letramento*, no que se refere ao *ato de ler*, já vivenciados em sala de aula, atendeu ao nosso propósito de evitar levar para o processo de geração de dados algo elaborado por nós previamente, como era o caso da *atividade de leitura* planejada anteriormente no projeto, e que pudesse configurar-se como estranho, menos natural.

Nossa opção foi, portanto, pela retomada de textos em *gêneros do discurso* que já tivessem sido objeto de leitura dos participantes de pesquisa em sua imersão na *esfera escolar*. Objetivando a promoção do *evento de letramento* para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, selecionamos uma *tira* (ANEXO B) contida no livro didático de Língua Portuguesa, que havia sido *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* já vivenciado em sala de aula por eles e acompanhado por nós por ocasião do processo de observação. Da mesma forma, para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, selecionamos um texto apresentado no livro didático de Língua Portuguesa, que se constituía em um trecho do romance *São Bernardo* (ANEXO C), de Graciliano Ramos e cuja abordagem em classe também nos foi dado acompanhar. No caso da participante do Curso de Letras, selecionamos um texto paradidático, compondo capítulo de um livro de Irandé Antunes, o qual também já tinha constituído *artefato* em *evento de letramento* vivenciado em aula que acompanhamos. Para o *evento de letramento* com o participante do Curso de Ciências Biológicas, optamos por um *artigo científico*⁵⁰ já lido por eles em classe com a nossa presença; e, para o *evento de letramento* com o aluno do Curso de Química, selecionamos trecho de texto didático constitutivo do livro

⁵⁰ Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>

Caos Químico, cuja leitura havia sido feita por ele e cuja apresentação em classe pudemos vivenciar.

Esse momento da geração de dados foi realizado de forma individual com cada participante de pesquisa. Optamos pela gravação em áudio para que pudéssemos ter, posteriormente, melhores condições de análise. Dado do enfoque na *dimensão intrassubjetiva do ato de ler*, a interação constituiu-se em uma conversa com o participante de pesquisa sobre o texto lido, procurando focalizar a materialidade textual, com atenção à *dimensão verbal do gênero do discurso* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Os textos, nos mencionados *gêneros do discurso*, foram apresentados para leitura nos suportes em que foram disponibilizados nos *eventos de letramento* vivenciados anteriormente em sala de aula. Sabemos que os textos apresentados nos livros didáticos, por exemplo, não têm esse material como suporte original, mas como é dessa forma que se colocaram para o *encontro* de autor e leitor em sala de aula, mantivemos essa mesma configuração. É nosso entendimento – já recorrentemente mencionado ao longo desta tese – que os usos da linguagem se materializam em textos nos mais variados *gêneros do discurso* e em diferentes suportes, o que faz com que atentemos para as especificidades dos usos da língua nas diferentes *esferas da atividade humana*. Sob essa perspectiva, as *práticas de letramento* dos sujeitos pautam-se nos *encontros* deles e do *outro* por meio do *ato de ler* nas diferentes relações sociais (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014).

Ao longo da interação, ouvimos de cada participante de pesquisa suas impressões sobre os sentidos produzidos para o texto em questão e ficamos atentos às informações mobilizadas por eles, a como se configurou esse *encontro* deles e do autor do texto. Assim, nosso objetivo era compreender como o participante de pesquisa operava com o conteúdo textual na compreensão do projeto de dizer do autor. Por meio desse instrumento de geração de dados, buscamos compreender que relações os participantes de pesquisa estabeleciam entre o texto e suas próprias vivências, seus conhecimentos e afins.

Na interação com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (APÊNDICE G), o foco foi a leitura de uma *tira* (ANEXO B) contida no livro didático de Língua Portuguesa. A leitura desse texto em sala de aula foi realizada também com a finalidade de responder a uma questão do livro didático cujo enfoque era o radical das palavras utilizadas na *tira*. Nosso objetivo com essa interação foi abordar questões

relacionadas à compreensão do conteúdo da *tira*, bem como a vivências com textos desses *gêneros do discurso*.

Com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, conversamos sobre a leitura de um trecho do *romance São Bernardo* (ANEXO C) apresentado no livro didático de Língua Portuguesa. Nessa interação (APÊNDICE H), os eixos norteadores foram a compreensão do conteúdo composicional do *romance*; a motivação para a leitura da obra toda; o estabelecimento de um paralelo desse *romance* com outros que já tenha lido; a identificação de características dos romances da geração de 30 – ênfase do *evento* em aula – no trecho de *São Bernardo*, além da compreensão de algumas questões mais pontuais da obra, conforme o foco da abordagem do livro didático.

Na interação com a participante do Curso de Ciências Biológicas (APÊNDICE I), focamos na compreensão do conteúdo do *artigo científico* lido, cujo tema era *alfabetização científica*. Assim, foram eixos norteadores dessa interação: vivências com *artigos científicos*; recorrência na leitura de textos nesse *gênero*; relação do conteúdo do texto com o ensino e com a participação na prática social; compreensão das dimensões da *alfabetização científica*; relação desse texto com outros textos.

Já a interação com o participante de pesquisa do Curso de Química (APÊNDICE J) teve como foco a compreensão de uma obra que ele havia lido para apresentar em sala. Com base nesse instrumento, buscamos saber se ele tinha conhecimentos prévios sobre a coleção do livro, sobre o autor, saber o que justificou a escolha daquela obra para leitura, além de questioná-lo sobre o conteúdo e sobre a relação dessa obra com a área de Educação Química, uma vez que a apresentação da obra aconteceu em uma disciplina dessa área.

Com a participante de pesquisa do Ensino Superior que cursa Letras Português e Espanhol, planejamos interações sobre a leitura de um texto paradigmático, retomando as discussões feitas em sala de aula sobre o texto, bem como de conversa sobre seus movimentos de leitura, sua compreensão acerca do conteúdo do texto; relevância que via nesse conteúdo, além de discussões sobre aspectos mais amplos do *gênero*.

Reiteramos que, a partir da abordagem histórico-cultural, em um simpósio conceitual (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) entre a psicologia da linguagem vigotskiana, a filosofia da linguagem bakhtiniana e a antropologia da linguagem dos estudos do letramento, tal qual discutimos no aporte teórico

anteriormente, temos proposto, nos estudos sobre leitura empreendidos em nosso Grupo de Pesquisa⁵¹, a convergência entre o que vimos chamando de dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva* da leitura (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). Esse olhar, cuja base é a concepção vigotskiana acerca das relações entre a natureza interspíquica e a natureza intrapsíquica da apropriação do conhecimento, concebe a *intersubjetividade* “[...] como a relação do ‘eu’ com o ‘outro’, mediada pela linguagem, em espaços social, histórica e culturalmente situados” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 230) e a *intrassubjetividade* como *funções psíquicas*, nesse caso implicadas em operações demandadas pelo *ato de ler*, dimensão essa que, em nosso entendimento, só se justifica em razão da dimensão *intersubjetiva*.

3.3.5 Rodas de conversa: possibilidade de ampliação da *ausculta*

Além dos instrumentos já mencionados, na etapa de geração de dados também utilizamos as *rodas de conversa*, instrumento que se aproxima do que alguns autores designam como *grupos focais* (FLICK, 2009; MINAYO, 2014). Assim, nossa proposta de *roda de conversa* baseou-se nos pressupostos do método de *grupo focal* (GATTI, 2005; DE ANTONI et al, 2001) por entendermos que se trata de um instrumento de geração de dados com teorizações ainda em construção⁵². Para Minayo (2014, p. 269), “[...] o grupo focal se constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos” que “[...] visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergências” (MINAYO, 2014, p. 269). Assim, para a autora, “[...] o valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (MINAYO, 2014, p. 269).

Nesse mesmo sentido, Flick (2009) destaca que os *grupos focais*, como um método quase naturalista, possibilitam, se bem conduzidos, que os membros contribuam abertamente com suas experiências e opiniões, o que pode ser muito enriquecedor para a

⁵¹ A exemplo de Daga (2011); Catoia Dias (2012); Cerutti-Rizzatti (2013).

⁵² Em nosso grupo de pesquisa já o fizeram Pedralli (2014), Irigoite (2015), Pereira (2015).

geração de dados, uma vez que nas entrevistas realizadas de forma individualizada o participante de pesquisa nem sempre se sente à vontade para falar sobre determinada questão. Muitas vezes, quando em interação com outros sujeitos, em um grupo, as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas de modo mais naturalístico, como nas interações da vida cotidiana. O intuito dessa atividade, portanto, é compreender as práticas cotidianas dos participantes de pesquisa, estudando suas crenças, posicionamentos e valores em relação ao tema proposto (DE ANTONI et al, 2001).

Para atender aos objetivos deste estudo, as *rodas de conversa* foram utilizadas nas situações em que entendemos que as entrevistas trouxeram elementos recorrentes que demandavam uma retomada com o grupo todo. Assim, elas têm função complementar à *observação participante* e às *entrevistas*. Em nossa compreensão, as *rodas* atendem melhor ao *encontro da outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b), pois estar em *roda* com o *outro* oportuniza um movimento de co-produção de sentidos, em que o *moderador* do grupo – o pesquisador que conduz a interação – está também *enredado* naquela experiência vivida e compartilhada por todos que integram a *roda*. Nesse sentido, concordamos com Pedralli (2014, p. 116, grifos da autora), que afirma: “[...] o investigador no *grupo focal* tende a empreender uma ação *sobre* os sujeitos, ao passo que nas *rodas de conversa* o enfoque parece ser uma ação *com* os sujeitos”.

Realizamos uma *roda de conversa* com os três participantes do Ensino Superior (APÊNDICE E), bem como com os docentes que ministraram as disciplinas cursadas por esses alunos (APÊNDICE F). No caso dos alunos, a *roda de conversa* tinha o objetivo de ouvir mais sobre as impressões deles acerca das vivências com o *ato de ler* na Educação Básica e no Ensino Superior, o que se constituiu em um momento muito importante para a confirmação de dados já gerados nas entrevistas, bem como para a geração de novos dados complementares. Essa *roda* (APÊNDICE E) foi realizada com dois dos três participantes do Ensino Superior, pois um deles esteve impedido de comparecer por razões familiares. Os eixos norteadores a partir dos quais essa *roda* se realizou tocam em pontos que dialogam com nossas questões de pesquisa, como vivências com o *ato de ler* desses estudantes na Educação Básica; posicionamentos acerca dessas mesmas vivências com a leitura de textos nos *gêneros do discurso* em seus Cursos, na *esfera acadêmica*, bem como questões que dizem respeito à rotina de trabalho

e estudo, influência (ou não) dos pais nos estudos e escolha do Curso e perspectivas futuras.

No que se refere à *roda* realizada com os quatro⁵³ docentes do Ensino Superior (APÊNDICE F), como não estavam previstas entrevistas com eles, em determinado momento do processo de geração de dados consideramos que esse instrumento de geração de dados seria interessante para que pudéssemos contar com a contrapalavra deles para além das interações pontuais com cada um efetivadas ao longo do processo de observação das aulas. Como temos, com esses quatro docentes, uma relação profissional bastante próxima, uma *roda de conversa* mostrou-se um momento oportuno para abordar não só elementos que tocam as nossas questões de pesquisa, mas para uma conversa mais ampla e aberta sobre anseios e preocupações desses docentes em relação às práticas formativas levadas a cabo na universidade e a como eles mesmos avaliam o modo como as vivências com o *ato de ler* são propostas na *esfera acadêmica*. Tratou-se, portanto, de uma interação que transcendeu, em certo sentido, questões relacionadas mais diretamente ao nosso objeto de pesquisa, mas que ainda assim foi significativa para a compreensão do fenômeno em estudo. Essa *roda* com os docentes do Ensino Superior foi conduzida com base nos focos norteadores especificados no Apêndice F, com o objetivo de ouvi-los sobre as vivências com o *ato de ler* na *esfera acadêmica*.

Optamos pela não realização de *rodas de conversa* com os participantes da Educação Básica por entendermos que a nossa imersão em campo, nos valendo dos demais instrumentos de geração de dados, deu conta de abarcar a reflexão dos sujeitos sobre as suas vivências com o *ato de ler*. Assim, assumimos que não houve equanimidade na utilização desse instrumento de geração de dados, nem propósito de auferi-la, em se tratando da finalidade a que se prestaram para a geração de dados na Educação Básica e no Ensino Superior, o que entendemos ser coerente com a abordagem metodológica que adotamos nesta tese.

⁵³ Foram quatro porque uma das disciplinas era ministrada por dois docentes em vez de apenas um.

3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Em nosso percurso, tivemos presente que uma análise de natureza qualitativa, como assinalam Olabuenaga e Ispizua (1989), não é feita de maneira sequencial e linear, mas de modo cíclico e circular, em que “[...] concludido un primer paso, se pasa al siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la fase primera y reiniciarla con una información más rica y completa” (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 191). Assim, com uma análise espiralada, entrelaçando dados, buscamos compreender o objeto em estudo, articulando-o ao contexto social e cultural.

Com base em Minayo (1994, p. 68), compreendemos o processo de análise como abrangendo a interpretação e não como mera descrição dos dados, entendendo, além disso, que tal processo ocorre, em alguma medida, desde a geração dos dados. Para Lahire (2008 [1995], p. 16), a reflexão não deve ser feita assim que acabar a pesquisa, mas “[...] a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar”.

Durante a realização de um *estudo de caso*, o pesquisador, por meio de atos interpretativos, constrói sentidos sobre aquilo que viu e ouviu, orientando-se por pressupostos teóricos que direcionam seu olhar. Para uma etapa de análise enriquecedora, é preciso cuidar para não ver os resultados de forma transparente, para não incorrer no equívoco de supor que os resultados sejam óbvios. O olhar do pesquisador deve voltar-se prioritariamente para os significados presentes em seus dados, mais do que para os significados das técnicas utilizadas (MINAYO, 1994).

As diretrizes para a análise dos dados gerados são delineadas a partir da correspondência com as questões de pesquisa. Logo, a diretriz norteadora de todo processo analítico foi a **compreensão das vivências com o ato de ler** em se tratando de estudantes com inserção familiar em ambientação rural, cursando a Educação Básica em escola situada também nesse contexto, no município de Realeza – PR, ou egressos dessa mesma escola, cursando o Ensino Superior, **considerando a natureza situada das relações que se instituem nesse espaço e fora dele**.

Para isso, como diretrizes de análise dos dados, nos valem do já mencionado *diagrama integrado* delineado por Cerutti-Rizzatti,

Mossmann e Irigoite (2013), com base em encaminhamentos de Hamilton (2000), o qual apresentamos no capítulo teórico desta tese. Com ancoragem em bases teóricas do campo da psicologia da linguagem, da filosofia da linguagem e da antropologia da linguagem, as autoras propõem um caminho analítico que tem como centro o *encontro* (PONZIO, 2010b), no sentido de oferecer aporte para atividades de pesquisa que tenham a cultura escrita como mote.

Nessa perspectiva de *encontro*, importa olhar para quem são os *interactantes*, em que *esfera da atividade humana* se encontram, em que tempo e em que espaço social e por que razões interagem, tendo presente que,

[...] em se tratando dos processos de escolarização, nos quais a cultura escrita tem espaço sacrossanto – dada a condição da escola de principal agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]), sobretudo nos entornos de vulnerabilidade social que são de nosso mais flagrante interesse no núcleo de pesquisas de que fazemos parte [...] –, a constituição dos alunos como sujeitos históricos confere-lhes especificidades em se tratando das representações de mundo acerca dos usos da modalidade escrita da língua: são sujeitos historicizados que carregam para o *encontro* mediado pela língua suas vivências e seus valores (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 52).

O nosso olhar, neste estudo, volta-se para o *encontro* do *eu* e do *outro* que se estabelece por meio do *ato de ler*. Assim, na análise dos dados, olhamos para a natureza dos *encontros* dos quais os alunos participam, depreendendo com quais autores, por meio de textos em quais *gêneros*, esse *encontro* se institui [ou não], a fim de caracterizar as vivências com o *ato de ler* desses estudantes que têm inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural, bem como de alunos egressos desse mesmo lócus de estudo.

Em nosso grupo de pesquisa, o *diagrama integrado* – Figura 1 nesta tese – tem servido de diretriz de análise, mas a forma como ele serve à interpretação dos dados se dá de modo distinto em cada um dos

estudos que vimos empreendendo⁵⁴, o que considera, como para Minayo (1994, p. 62), que “[...] uma pesquisa não se restringe à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos”. Filiamo-nos à autora na compreensão de que o processo de campo constitui etapa fundamental, podendo levar à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas.

Considerando que nosso objetivo foi compreender *práticas de letramento*, no que se refere ao *ato de ler*, o que inferimos na participação dos estudantes em *eventos de letramento* no contexto mais situado em que vivem e no contexto de educação formal que frequentam, nossa principal unidade de análise do diagrama foi, reiteramos, o *encontro*, tendo por escopo os *eventos de letramento*, como o lócus para tais *encontros*. No que se refere aos *eventos de letramento*, com enfoque na leitura de textos de diferentes *gêneros do discurso*, vivenciados pelos participantes de pesquisa, contamos com *eventos* tomados sob três configurações: (i) *eventos de letramento* relatados por tais participantes de pesquisa, envolvendo leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* – dados gerados nas *entrevistas*; (ii) *eventos de letramento* vivenciados por eles na *esfera escolar/acadêmica* e dos quais participamos durante as *observações participantes*; e (iii) *eventos de letramentos* que tinham acontecido em sala de aula e que foram retomados por nós na interação com eles – o que foi gerado por meio da *interação sobre artefatos que instituem os eventos de letramento*. Assim, a diretriz *eventos de letramento* que constitui o Diagrama Integrado – conforme Figura 1 do aporte teórico – é norteadora do processo analítico que empreendemos nos próximos capítulos, porque, a partir dessa diretriz foi-nos possível compreender as *práticas de letramento* nos contornos sob os quais se colocam no mencionado *Diagrama* e, na conciliação de ambos os conceitos/diretrizes, compreender o foco central deste estudo, o *ato de ler* como *encontro de subjetividade e alteridade*.

Tendo em vista as considerações acerca das diretrizes especificadas nesta seção, buscamos delinear o caminho que percorremos para a análise dos dados. Importa mencionar, ainda, que não apenas as diretrizes, mas os instrumentos de geração de dados e os caminhos a serem seguidos foram sendo modificados ao longo do

⁵⁴ Referimo-nos aos estudos de Almeida (2014); Mossmann (2014); Pedralli (2014) e Pereira (2015).

processo. Entendemos que isso se justifica uma vez que mantemos um olhar como pesquisador que gera os dados em meio a situações cotidianas da vida dos participantes, não em ambientes controlados, o que, segundo Yin (2005), faz com que tal pesquisador tenha que integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado.

CAPÍTULO 4

DESLINDANDO ECOLOGIAS NO COTIDIANO: HISTORICIDADE DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA E VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA ESFERA FAMILIAR

Na busca por compreender os usos sociais da escrita, em uma perspectiva que considera, tal qual propõem Barton e Hamilton (2000), os usos sociais da escrita como situados espacial e temporalmente, importa observar como os sujeitos fazem tal uso da escrita nas diferentes *esferas de atividade humana* em que se inserem (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) e nas quais estabelecem relações intersubjetivas (com base em WERTSCH, 1985).

Uma vez que nos constituímos a partir de tais relações intersubjetivas vivenciadas no meio social do qual fizemos/fazemos parte, estudar questões relacionadas ao modo como os sujeitos lidam com a cultura escrita – compreendida, aqui, a partir das diferentes *ecologias* (com base em BARTON, 1994) – e, especificamente, no caso desta tese, às vivências com o *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso*, demanda voltar o olhar não só para as vivências levadas a cabo nas *esferas escolar* ou *acadêmica*, mas para como se configuram as relações intersubjetivas mediadas pela leitura de *textos* nos diferentes *gêneros do discurso* na *esfera familiar*; afinal, o ambiente cultural, como um todo, influencia na constituição do sujeito como leitor, o que vem sendo reiterado pelo Inaf (com base em RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015) ao longo dos anos. Nesse sentido, interessa-nos compreender vivências e valorações carreadas por sujeitos sócio-historicamente situados, inferindo *práticas de letramento*, historicidade desses sujeitos com a escrita, por meio de *eventos de letramento* – e, no âmbito deles, por meio de *artefatos* (HAMILTON, 2000) –, dos quais eles participam – os quais eles agenciam – no cotidiano da *esfera familiar*.

Assim, na tentativa de responder à primeira questão-suporte: **Como se caracteriza sua historicidade familiar e escolar no que respeita a vivências com o ato de ler textos em diferentes gêneros do discurso?**, procuramos, a partir do *diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) que ancora esta análise, interpretar os dados gerados por meio das interações com os participantes de pesquisa, especialmente no que se refere aos dados das

entrevistas, da pesquisa documental e da roda de conversa realizada com os estudantes do Ensino Superior. Para esta análise, contemplaremos as categorias esfera de atividade humana, cronotopo e interactantes do diagrama integrado, na perspectiva do encontro, considerando, para isso, os eventos e as práticas de letramento. Trataremos, em um primeiro momento, da historicidade familiar dos estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior com a cultura escrita para posteriormente discutirmos implicações da ecologia familiar na historicidade dos estudantes com a escrita nas esferas escolar e acadêmica.

4.1 UMA ECOLOGIA FAMILIAR DE IMERSÃO PONTUAL NA CULTURA ESCRITA

Considerando a expressiva convergência que vemos entre as especificidades das vivências com o *ato de ler* na *esfera familiar* dos participantes de pesquisa, o movimento que faremos, nesta seção, é discutir o que entendemos ser uma conformação que predicamos como ‘instigadora’ em relação à *cultura escrita*, aos processos de *leitura* e *escritura*, e, a partir disso, explicitar esse movimento nas singularidades de cada um desses participantes de pesquisa, considerando, para isso, as nossas concepções de *sujeito* e *língua*. Em nossa compreensão, apesar de suas diferentes histórias, tais participantes parecem ter *práticas de letramento* que convergem entre si em se tratando das vivências com o *ato de ler* na *esfera familiar*.

Entendemos haver simetrias que se centram em uma imersão pontual na *cultura escrita*, o que tentaremos problematizar nesta seção. Nas famílias desses alunos, de modo geral, vivências recorrentes e diversificadas com o *ato de ler* distinguem-se da *ecologia* que ali se desenha; os *eventos de letramento* vivenciados nessa *esfera* mantêm-se nas lides do cotidiano, do já conhecido. Para além das simetrias, entretanto, vimos também singularidades no tocante a tais vivências com o *ato de ler* em relações intersubjetivas historicizadas na *esfera familiar*, o que será aprofundado nesta seção em busca de compreendermos a *ecologia* familiar em relação ao *ato de ler* textos nos *gêneros do discurso*.

Assim considerando, para facilitar a organização da análise, dividimos esta seção em duas subseções. Em um primeiro movimento, apresentaremos a configuração familiar dos estudantes da Educação

Básica, ressaltando nossas interpretações para suas *práticas de letramento* a partir da menção aos *eventos de letramento* e aos *artefatos* de escrita que compõem sua ambientação familiar. Posteriormente, em um segundo momento, discutiremos a historicidade familiar dos estudantes do Ensino Superior com as diferentes manifestações da *cultura escrita*. Durante o movimento de análise dessas subseções, daremos ênfase à voz dos sujeitos, apresentando excertos de entrevistas, juntamente com notas de diário de campo, na busca por compreender suas impressões subjetivas e suas reflexões acerca do objeto em estudo, o que é capital no tipo de pesquisa que realizamos.

4.1.1 Entre a *subjetividade* e a *intersubjetividade*: historicidade familiar dos estudantes da Educação Básica com a *cultura escrita*

Nosso objetivo nesta seção consiste em compreender caracterizações da formação dos participantes de pesquisa da Educação Básica como leitores, advindas de *encontros* estabelecidos na *esfera familiar*, em que as relações *intersubjetivas* mobilizam a constituição axiológica dos sujeitos, as formas de significar o mundo. Em nossa compreensão, a tessitura de formação como leitor se constitui no imbricamento entre as *esferas familiar* e *escolar*, espaços que, arriscamos dizer, exercem maior influência sobre a formação dos sujeitos. Subjaz, assim, a esta discussão, o tensionamento dialético entre a constituição microgenética dos sujeitos – a historicidade de seu percurso individual – e a constituição sociogenética de que é parte – a historicidade de seu grupo social imediato (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Conforme especificamos no capítulo dos procedimentos metodológicos, a realização deste estudo envolveu seis alunos da Educação Básica, três do 9º ano do Ensino Fundamental (*Igor, Natália e Lilian*) e três do 3º ano do Ensino Médio (*Daniela, Tatiana e Lucas*), todos estudantes de uma mesma escola localizada em ambientação rural no município de Realeza-PR. Nossas interações com esses alunos aconteceram no ambiente escolar e em suas residências, quando da realização da Entrevista Focada 2. Nessa ocasião, pudemos conhecer alguns dos familiares desses alunos, com quem também interagimos, como já mencionamos em capítulo correspondente aos procedimentos metodológicos.

Os seis alunos da Educação Básica, participantes desta pesquisa, encontram-se em um espaço geográfico afastado de centros urbanos. Eles residem em localidades, na zona rural, cujo distanciamento da zona urbana de Realeza é superior a quinze quilômetros. Essas localidades caracterizam-se por baixa densidade demográfica em razão, dentre outros aspectos, da cultura agrícola local; no entorno em que o aluno *Lucas* mora com o pai e a tia, por exemplo, há somente mais duas residências. No caso de *Natália*, aluna cuja residência fica distante sete quilômetros da escola, não há nenhum vizinho por perto. Somente na localidade em que *Igor* e *Lilian* residem, há mais moradores; espaço geográfico que, nesse caso, fica às margens de uma rodovia estadual, na qual há um restaurante e uma ou duas pequenas tendas de frutas e verduras.

Durante o trajeto de ida até as casas desses estudantes, andamos por estradas de terra que cortavam espaços com plantações de milho, soja e culturas afins. Não vimos, ao longo desse percurso, residências que nos possibilitassem a inferência de moradores com condições financeiras de maior privilegiamento em relação àquela das famílias dos participantes da pesquisa. Essa maior suscetibilidade socioeconômica na região do entorno do espaço escolar foi reiterada pelo diretor da escola durante nossas interações com ele, informação que podemos encontrar também no Projeto Político Pedagógico da escola: “[...] a comunidade escolar descende de famílias de nível socioeconômico baixo e médio-baixo, a maioria filhos de pequenos agricultores, sendo muitos agregados [...]” (PPP⁵⁵, 2010, p. 14).

Também não há, no entorno das residências desses alunos, a presença de *artefatos* de escrita, como placas, *outdoors* e afins. Assim, esses estudantes encontram-se imersos em um ambiente cuja presença da escrita é pontual na organização dos espaços físicos e das relações interpessoais que têm lugar no *cotidiano*, conforme nota de campo apresentada a seguir.

- (1) *O caminho que percorremos até a casa de Natália foi feito por meio de estrada de terra. Nesse percurso, havia trechos de planícies, com plantações, e outros trechos de mata rarefeita. Não havia a presença de artefatos de escrita. Era um cenário típico de*

⁵⁵ Estamos referenciando, aqui, apenas como PPP (Projeto Político Pedagógico) na tentativa de preservar a identidade da escola.

ambientação rural, em que as residências dos poucos moradores ficam distantes alguns quilômetros umas das outras (Nota n. 01, Diário de Campo, EF2, Natália, 2015).

A configuração no entorno da escola não difere muito da descrita anteriormente. Localizada ao lado de templo da Igreja Católica, principal confissão religiosa daquela comunidade, e perto de uma unidade de saúde, de um posto de gasolina, de uma oficina mecânica, de duas tendas de produtos coloniais, de um pequeno salão de beleza e de algumas moradias, a presença de *artefatos* de escrita nas ambientações externas é bastante rarefeita, o que nos leva a significativas semelhanças com estudo de Euzébio (2011) em espaço urbano de vulnerabilidade social, também em nosso Grupo de Pesquisa. Conforme pode ser observado na Figura 2, a seguir, a maior presença de escrita no entorno da escola é registrada nas tendas de produtos coloniais, em cuja ambientação externa são colocadas placas para chamar a atenção de motoristas que trafegam pela rodovia que fica em frente.



Figura 2: Presença da escrita no entorno da escola
Fonte: Geração nossa.

Outra questão importante, que merece destaque aqui, é em relação ao acesso que os participantes de pesquisa têm à internet, além do uso que fazem de dispositivos eletrônicos. Pudemos observar ao longo do processo de geração de dados, e de acordo com as informações que os próprios participantes de pesquisa nos deram sobre sua rotina

diária, que eles não despendem tempo do dia no celular ou no computador, nem mesmo com bate-papos nas redes sociais, no contrafluxo de comportamentos comuns na contemporaneidade (com base em RONCAGLIA, 2010; DANESI, 2013). Quando questionados sobre o uso que fazem do computador e do celular para a realização da leitura de algum texto, dentre os participantes de pesquisa do Ensino Médio *Daniela* foi quem revelou usar mais o computador e o celular para essa finalidade:

- (2) *Ainda no período de greve eu baixei um aplicativo no celular e li bastante história, só que::: assim ... as pessoas escreviam e postavam os capítulos e elas acabaram demorando demais, daí acabou que eu não li todas, não terminei, mas algumas eu li. **Li até um livro inteiro, pelo aplicativo mesmo**⁵⁶. (Daniela, EF2⁵⁷, set. 2015, ênfase em negrito nossa).*

⁵⁶ As interações com os participantes de pesquisa foram transcritas com base em marcadores mínimos da Análise da Conversa. Apresentaremos aqui, as convenções que utilizamos para facilitar a leitura desta tese:

/ - truncamento ou interrupção de fala abrupta

... - pausa de pequena extensão

(+++)- pausa longa

::: - alongamento de vogal ou consoante

(...) - suspensão de trecho da transcrição original

MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase

[] - interrupções de um interlocutor

((xxx)) - comentários do analista

⁵⁷ Apresentaremos, aqui, as siglas que utilizamos para a identificação dos instrumentos de geração de dados aos quais os excertos estão relacionados:

EF2 – Entrevista Focada 2;

NG – Notas Gerais

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

ES_CB – Ensino Superior, Ciências Biológicas

ES_Q – Ensino Superior, Química

ES_L – Ensino Superior, Letras

RCD – Roda de Conversa com docentes do Ensino Superior

DL – Docente do Curso de Letras Português e Espanhol

DQ – Docente do Curso de Química

DCB – Docente do Curso de Ciências Biológicas

No trecho em negrito, destacamos a excepcionalidade de hábitos com leituras mais longas nesses dispositivos, comportamento que parece recrudescer também nos suportes físicos como atentam Batista, Vóvio e Kasmirski (2015) ao discutirem o que entendem ser uma redução do número de livros nas residências brasileiras nos últimos dez anos. Escrevem os autores:

[...] o Inaf [nesses dez anos] evidencia um crescimento acentuado do percentual do grupo que *não costuma ler livros*, e esse crescimento é, surpreendentemente, mais expressivo na região Sul [...] A análise mostra ainda a redução do número de livros possuídos pelos entrevistados, bem como o percentual daqueles que frequentam bibliotecas [...]” (BATISTA; VÓVIO; KASMIRSKI, 2015, p. 191, grifo dos autores)

Retomando a discussão sobre dispositivos virtuais, quanto a *Daniela*, relatou ter utilizado bastante o computador ao longo do ano para ler e estudar, especialmente enquanto não teve aula na escola por conta da greve dos professores que durou 45 dias.

- (3) *Eu leio bastante coisa. Porque é assim::: depende porque eu assisto videoaulas, depois tem um material de apoio, daí eu leio ... [esse material você pega na internet?] Sim, baixo é::: que tem no vídeo, na descrição do vídeo, daí eu baixo e eu leio porque é um complemento. O que não deu de falar no texto eles colocam lá e eu leio. (Daniela, EF2, set. 2015).*

Esse comportamento, exemplificado nos excertos (2) e (3), está relacionado ao interesse que *Daniela* demonstra pelos estudos e à

RCE – Roda de Conversa com estudantes do Ensino Superior

MD – Memorial Descritivo

IAEF – Interação sobre *artefato* constitutivo de *evento de letramento* no 9º ano do Ensino Fundamental

IAEM – Interação sobre *artefato* constitutivo de *evento de letramento* no 3º ano do Ensino Médio

IAES – Interação sobre *artefato* constitutivo de *evento de letramento* no Ensino Superior

vontade que tem de ser aprovada no vestibular, o que registramos em nota de campo a seguir.

- (4) *Daniela veio conversar comigo para saber como é o curso de Química na UFFS. Ela disse que pretende fazer o Enem, quer ser aprovada nesse exame para começar a graduação. Tem muita vontade de cursar algo relacionado à Química, por isso, disse que está estudando outros conteúdos em casa, com o uso da internet.* (Nota n. 87, Diário de Campo, EM, 2015).

O conteúdo de (4) remete a uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2011 [1979]) que possivelmente seja impulsionada por relações intersubjetivas vivenciadas na *esfera familiar* de Daniela, caso em que entendemos estarem também implicadas *volição* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) e *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004). Ela tem expectativas em relação ao seu futuro na universidade, movimento distinto de Lucas, por exemplo, que, quando interpelado acerca do concurso vestibular naquele ano, nos diz: (5) *Acho que por enquanto não, não tenho interesse* (Lucas, EF2, set. 2015). Com base em Lahire (2008 [1995]), entendemos que o compartilhamento, na *esfera familiar*, de valorações em relação à escolarização é questão nodal para a projeção de uma *memória de futuro*, o que parece não ter se efetivado na historicidade familiar de Lucas.

Dentre os alunos do Ensino Fundamental, quem mencionou usar mais o computador e o celular foi Lilian. Sobre a realização de leituras na internet, estreitamente vinculadas ao que é do *cotidiano* (com base em HELLER, 2008 [1970]), ela disse:

- (6) *Bastante. [o que você lê na internet?] revista ... mais é revista ... tipo da Capricho, de tudo assim (...) Em casa eu leio bastante revista ... e lá fala de moda, fala de::: [essas leituras você faz na internet?] **sim e é bem diferente do que a gente faz na escola (...)** não fala tão sério como os livros, sabe?* (Lilian, EF2, set. 2015, ênfase em negrito nossa).

Já Igor não revelou usar muito o computador ou o celular. E Natália não tem celular, não tem computador e nem acesso à internet em casa.

Apesar de, à exceção de um deles, todos terem acesso à internet, o uso que fazem dela, como sinalizado em (6), parece pouco recorrente

assim como pouco diversificado. Com base nas interações que mantivemos com eles, pudemos inferir que não se trata de adolescentes que usam o celular ou o computador durante muitas horas ao dia, em comportamento que lembre a quase ‘compulsão’ que parece se dar em alguns espaços sociais atualmente (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015). Na verdade, parece que o uso que fazem desses dispositivos não constitui para eles componente relevante em seu *cotidiano*. Também na escola esse uso é restrito. Durante as aulas, nenhum aluno usa o aparelho celular, pois não lhes é permitido fazê-lo.

- (7) *Os alunos não mexem em seus celulares durante as aulas. Os aparelhos ficam guardados nas suas mochilas. Isso é uma regra na escola, a qual, pelo que pude perceber, os alunos respeitam. Eles só fazem uso do celular quando estão fora da sala, antes do início da aula ou após o seu término.* (Nota n. 17, Diário de Campo, NG, 2015).

Vale remeter aqui à fala do pai de *Daniela*, quanto a essa questão:

- (8) *Hoje em dia, na verdade, as criança têm lido muito pouco, por causa de::: se entertem em outras coisas, né. Não sei se é ... se é só os meus, mas a gente vê que muitas vezes em vez deles tá lendo alguma coisa eles tão ali no celular ou em outra coisa ... Não sei se isso é melhor ou pior, sei lá, né.* (Pai da *Daniela*, EF2, set. 2015).

Em (8), emerge uma valoração que entendemos intrinsecamente vinculada ao senso comum, com marcações do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), referenciando a *leitura* concebida como intransitiva (BRITTO, 2015): ‘importa ler muito’. Teríamos aqui um revozeamento de valorações que possivelmente não sejam de fato *assinadas* – no sentido que Bakhtin (2010 [1920-24]) dá ao termo – por esse pai, porque não parecem compor a sua historicidade; seriam projeções do que é necessário valorar, dada a reiteração da ‘relevância de ler muito’ como se coloca no senso comum. Essa dissociação entre como a escrita se historiciza nas famílias e como é projetada por elas como revozeamento do senso comum perpassa nosso percurso de análise neste capítulo.

Ainda sobre essa questão do acesso à internet e do uso de computadores e celulares, também na escola esses usos se revelam restritos, o que inferimos ao longo de nossa imersão em campo, como sinaliza esta nota:

- (9) *Os professores da escola disseram não utilizar o laboratório de informática para a realização de alguma atividade com os alunos pois são poucos os computadores que estão funcionando. Além disso, os computadores estão em um lugar improvisado, no mesmo espaço físico que a sala dos professores. O espaço no qual estão dispostos é pequeno, e nem mesmo distribuindo dois alunos por máquina haveria quantidade suficiente. Eles mencionaram também que o acesso à internet na escola não é muito bom, às vezes não funciona.* (Nota n. 10, Diário de Campo, NG, 2015)

No que se refere à presença de *artefatos* de escrita nas residências dos participantes de pesquisa, pudemos observar, durante a visita que fizemos às famílias, pouca disponibilidade de materiais contendo textos em diferentes *gêneros do discurso*. Nenhuma das famílias tem assinatura de jornais impressos ou *on-line*, o que remete a dados do Inaf, segundo os quais o suporte *jornal* é mais utilizado por uma parte restrita da população localizada em centros urbanos como assinalam Batista, Vóvio e Kasmirski (2015). Ainda segundo esses autores, as leituras de impressos, especificamente jornais e revistas, “[...] não somente diminuem como também tendem a se concentrar mais fortemente – quando mais intensas – nas camadas privilegiadas da população” (p. 192). Ao longo da última década, segundo apontam ainda esses autores, a utilização do jornal como meio de atualização vem diminuindo gradualmente entre a população brasileira. Tanto leituras de jornais, quanto de revistas, não se difundem e tampouco se ampliam, o que tende a ser um forte indicador no que respeita a suportes físicos e possivelmente remeta ao crescimento, em nível nacional, de acesso a informações por meio de *blogs* e *sites* diversificados que, diferentemente de jornais *standards*, tendem a lidar com a informação nos limites dos ‘dez segundos de atenção’ que parecem caracterizar o comportamento humano em grande parte dos espaços sociais hoje (com base em RONCAGLIA, 2010; DANESI, 2013) e que seguramente têm

profundas implicações na formação do leitor, como sugerem estudos realizados pela Amazon⁵⁸ nos últimos anos (VILICIC, 2016).

Na casa do *Lucas*, por exemplo, havia vários exemplares de uma revista, assinada por seu pai, com conteúdo mais voltado à agricultura e à pecuária, o que pode ser observado na figura a seguir:



Figura 3: *Artefatos* de escrita encontrados na casa do *Lucas*

Fonte: Geração nossa.

Conforme podemos notar na imagem, há exemplar da revista assinada envolto ainda em embalagem plástica, em clara sinalização de ausência de urgência no manuseio. O estado de perfeita conservação das outras capas, quase intactas, remete a essa mesma ausência. Os demais materiais são alguns livros didáticos repassados pela escola para que o estudante levasse para casa e um livro de fábulas que ele ganhou. Ao que nos parece, os materiais de leitura apresentados por *Lucas* figuram muito mais como adereços no ambiente familiar do que como *artefatos*

⁵⁸ De acordo com reportagem publicada na Revista Veja, em 9 de março de 2016, a Amazon, uma das maiores empresas de comércio eletrônico do mundo, que vende, por meio do seu site, 40% dos livros físicos comprados nos EUA e dois em cada três *e-books*, ao projetar equipamentos para leitura digital, desenvolve estudos sobre formas de ler e escrever na era digital. Os estudos da Amazon sugerem, por exemplo, que donos de *e-readers* acabam por ler três vezes mais do que quem se atém às obras impressas.

que constituíram *eventos de letramento* vivenciados por ele nessa *esfera*. Não parece haver *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) no que se refere a vivências mediadas por esses *artefatos* de escrita.

Na casa de *Natália*, encontramos exemplares de uma revista com conteúdo religioso, assinada por sua mãe, além de um livro de contos, revistas com personagens infantis, um livro de literatura e um caderno no qual ela registrará as leituras que fará para participar do Programa *Quem lê, viaja*⁵⁹, da escola.



Figura 4: *Artefatos* de escrita encontrados na casa da *Natália*

Fonte: Geração nossa.

Artefato similar ao que havia na casa de *Natália*, relacionado a conteúdo religioso, foi encontrado na casa do *Igor*, mas nesse caso era apenas um exemplar, juntamente com um exemplar de um jornal de mesmo conteúdo. A família de *Igor* não mantém a assinatura desses *artefatos* de escrita; eles estavam presentes ali porque haviam ganhado de alguém. No que se refere especificamente ao acesso a jornais impressos, *Igor* revela que é o tio quem leva alguns jornais para a casa na qual ele mora com os avós: (10) *É que o tio, assim ... meus primos*

⁵⁹ No próximo capítulo, explicaremos em que consiste este programa de leitura que há na escola.

têm oficina, daí vem lá ((jornais impressos)) pra coisá nos carros, limpá, pintá, daí o tio pega lá ... daí vem [então você tem uns jornais em casa às vezes para ler?] uhum. (Igor, EF2, set. 2015). Em se tratando da leitura de textos do jornal, Igor nos disse que lê só de vez em quando, se alguma notícia chama a atenção dele: (11) *Quando eu me interesse, daí eu leio ... quando eu vejo assim alguma coisa que me chama a atenção, daí eu leio ... (...) igual ... a::: um acidente tal me interessô daí eu vou e leio assim no jornal [impresso, o jornal?] Impresso.* (Igor, EF2, set. 2015). Esses jornais mencionados por Igor não foram encontrados na casa dele, e a breve menção a interesse por ‘acidente’ indicia uma atenção para o jornalismo panfletário de foco sensacionalista, questão que mencionamos aqui como inferência muito pontual, porque não foi objeto de aprofundamento na interlocução com o estudante. O que ele nos mostrou, conforme figura a seguir, foi um livro de história infantil, duas revistas e um jornal de conteúdo religioso, um material didático e dois livros de literatura.



Figura 5: Artefatos de escrita encontrados na casa do Igor
Fonte: Geração nossa.

Quanto à residência de *Lilian*, encontramos alguns poucos livros de literatura infantil e outros dois livros de literatura, conforme Figura 6, a seguir.



Figura 6: Artefatos de escrita encontrados na casa da *Lilian*

Fonte: Geração nossa.

Lilian disse-nos que tinha bastante desses livros de literatura infantil em casa, os quais ganhava da madrinha, que é professora, mas que acabou os dando para os primos. Ela informou retirada esporádica de livros na biblioteca na cidade: (12) *Eu tenho uma::: eu acho que é ficha de leitura que fala, né?, lá na biblioteca cidadã, aí a minha mãe, quando que ela vai pra Realeza, que ela trabalha lá, aí ela sempre de vez em quando traz, aí na semana que ela vai ela leva de novo* (*Lilian*, EF2, set. 2015, ênfase em negrito nossa). Essa questão da educação para a frequência a bibliotecas, em nosso entendimento merece um olhar de outra ordem atualmente, considerando o modo como as obras vêm sendo disponibilizadas em dispositivos virtuais, discussão que se estende também às livrarias e ao tema da compra de livros.

Embora no campo de pesquisa em que imergimos isso ainda se afigure um tema de interesse distante e ainda que, tal qual em Britto (2015), se insista na educação para a frequência a bibliotecas físicas como importante constituinte da formação de leitores, compreendemos

que os temas ‘frequência a bibliotecas’ e ‘compra de livros’, que historicamente compõem as nossas discussões sobre leitura precisam, com urgência, ganhar outros contornos, tanto nos espaços em que as novas tecnologias já são parte do cotidiano quanto naqueles em que – como em nosso campo de pesquisa – o acesso a elas ainda é um direito a ser conquistado e um valor a ser agregado no âmbito da *sociogênese* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Voltaremos a essa questão à frente, neste percurso de análise.

Com a visita que fizemos às casas dos participantes de pesquisa da Educação Básica, encontramos um movimento que é comum a todos no que se refere à presença de *artefatos* de escrita para leitura: quando há a presença de revistas, essas são de conteúdo religioso; e os demais materiais dizem respeito a alguns livros infantis que eles têm desde pequenos – contos clássicos, como ‘O gato de botas’ e ‘O patinho feio’ registrados na Figura 6 –, e a livros de literatura que tomam emprestado na biblioteca da escola. Na residência de *Tatiana*, por exemplo, os únicos materiais de leitura que a estudante disse ter em casa foram três livros de literatura, conforme Figura 7 a seguir.



Figura 7: *Artefatos* de escrita encontrados na casa da *Tatiana*
Fonte: Geração nossa.

Em nenhuma das casas havia, por exemplo, estantes de livros ou espaços destinados à organização/exposição desses *artefatos*, mesmo que como ornamentos estéticos e não como instrumentos de consulta, o que sugere inexistência também de compartilhamentos de *status* de leitura, como tende a acontecer nos casos em que livros se tornam adereços nunca abertos expostos nas salas de estar aos visitantes. Ainda quanto a essa valoração, as famílias informaram não comprar materiais de leitura. Em algumas delas, inferimos haver interesse para tal, mas restrições orçamentárias e dificuldade de acesso acabam por fazer com que não os comprem. A compra desses materiais teria que ser realizada pela internet, em livrarias ou sebos *on-line* – nova realidade a que fizemos menção anteriormente –, ou na banca de revistas da zona urbana, uma vez que no município de Realeza e nos municípios vizinhos não há livrarias, ausência substancialmente informativa sobre o desenho das vivências com a cultura escrita de que nos ocupamos nesta tese.

É importante destacar, no entanto, que nem sempre a ausência de espaços tais é sinônimo de não valoração; reiteramos restrições de natureza financeira que incidem sobre esses traços organizacionais. Britto (2003; 2015), ao tratar da formação de leitores, reafirma o já amplamente sabido no senso comum: há implicações socioeconômicas para essa formação. Assinala o autor: “[...] a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a maioria das pessoas”, ao que complementa: “[...] não é por uma falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição” (BRITTO, 2015, p. 72). Em convergência com isso, Abreu (2003, p. 38), em menção a dados do Inaf no início da década passada, afirma que a “[...] posse de livros literários é proporcional à condição econômica”. Nos dados por ela analisados, 81% dos entrevistados das Classes A e B disseram ter livros de literatura; na Classe C, o número caía para 52%, decrescendo ainda mais nas Classes D e E: 28%. Passada mais de década, na análise da série histórica de dez anos do Inaf (RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015), esse quadro não parece ter tido grandes mudanças. Os dados do Inaf de 2001 a 2011 revelam queda na quantidade de livros por residência; em 2007, o percentual de lares em que os livros não estavam presentes era 6%, aumentando para 11% em 2011 (BATISTA; VÓVIO; KASMIRSKI, 2015).

É importante, aqui, uma ponderação inquietadora: nos últimos dez anos, é decantada em nível nacional a ascensão econômica da população brasileira (com base em SCALON; SALATA, 2012), em que

pesem mudanças nessa realidade no momento presente (FREIRE, 2015). A análise de Batista, Vóvio e Kasmirski (2015), no entanto, sinaliza para o aumento do percentual de lares em que não há livros. Um quadro desta ordem, embora fuja ao escopo desta tese, converge com o objeto dela quando acentua questões de base axiológica. Assim, o inequívoco foco de Britto (2015) e de Abreu (2003) sobre o substrato econômico do acesso aos livros como suportes precisa ser tensionado, possivelmente com novos contornos – como a escolaridade (não)incide na composição desse novo quadro? –, com a dimensão axiológica desse acesso. Em tese, teríamos tido um Brasil mais bem colocado economicamente na última década o que criaria condições para mudança nos percentuais mencionados pelos analistas do Inaf não para diminuição, mas para aumento da presença desse *artefato* físico nos lares em nível nacional. Eis novamente a complexidade entre disponibilidade e acesso (KALMAN, 2003): seguramente não se trata de uma dicotomia de poucos contornos.

A fim de conhecermos a historicidade de vivências com o *ato de ler* dos participantes de pesquisa quando eram crianças, perguntamos a eles sobre os materiais de leitura que tinham em casa. *Lucas*, por exemplo, respondeu: (13) *Em casa, quando era pequeno, era pouco né. De vez em quando vinha, que o colégio pegava e vendia para os alunos, quem queria comprar aqueles livrinhos de historinha. Daí eu até pegava uns* (*Lucas*, EF2, set. 2015). Esses livrinhos de historinha que *Lucas* comprava nas poucas feiras ou visitas de representantes de editoras que havia na escola eram, pelo o que pudemos inferir, os únicos materiais para leitura que mantinha em sua residência. Ele revelou que não tinha à disposição jornais e revistas. Esses mesmos dados aparecem em relação à historicidade de *Natália*. Segundo nos disse a mãe da menina, a única forma de comprar algum livro era quando estava à venda na escola, porque eles não contavam com assinatura de jornal ou revista. A presença de livros de literatura infantil em casa, a exemplo de *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O patinho feio*, *Cinderela* e *A Branca de Neve*, foi também apontada por *Tatiana*, *Daniela*, *Lilian* e *Igor*. *Igor* revelou que não comprava livros além dos poucos que adquiria nessas feiras e afins na escola; ele também não lembra de ganhar livros quando era criança: (14) *Na feira assim de livro e::: que vinha do colégio e tal ... [e você ganhava algum livro?] Livro? assim::: só se fosse::: assim já usado assim, né, que::: igual livro didático assim que tu::: só assim.* (*Igor*, EF2, set. 2015).

Não encontramos, na casa dos participantes de pesquisa, materiais que remetessem a afazeres cotidianos com a escrita, por exemplo. As atividades laborais dos pais, quase todos agricultores, não demandam, ao que parece, vivências recorrentes com o *ato de ler*. Nenhum dos pais que acompanharam a nossa interação com os participantes de pesquisa se disseram leitores assíduos independentemente do *gênero do discurso* e da natureza do *artefato*; ao contrário, eles revelaram não ter o hábito de ler, o que nos parece compatível com a imersão historicamente delineada em ambientações rurais de baixa escolaridade no Brasil. De acordo com Galvão (2003, p. 136), “Na zona rural e nas pequenas cidades [...] as formas de comunicação e de sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade, o que torna a escrita, em muitos casos, desnecessária no cotidiano das pessoas”.

O pai de *Daniela*, bem como o pai da *Tatiana*, ambos agricultores, mencionaram que não sobra muito tempo para a realização de leitura de algum texto: (15) *Na verdade, não me sobra muito tempo, né. A gente é bastante atarefado. Daí vê mais notícia na televisão, gosta de ver jornal* (Pai de *Daniela*, EF2, set. 2015). De acordo com o que nos disse *Natália*, sua mãe lê, de vez em quando, algum ‘livro do Padre Reginaldo’⁶⁰, o que nos remete ao papel da *esfera religiosa* nas *práticas de letramento* dos sujeitos, questão que seguramente merece maior aprofundamento nos estudos da área. Já *Daniela* informou que sua mãe, técnica em enfermagem, lê, também de vez em quando, algum livro que pede emprestado para alguma amiga. Embora interpelada sobre isso, não tinha lembranças de leituras mencionadas pela mãe no ambiente de trabalho, o que sugere rarefação dessas menções em casa.

Como podemos inferir com base nos excertos apresentados até aqui, a concepção de *leitura* que prevalece é a de leitura de textos em *gêneros do discurso* que têm o livro como suporte. Quando questionamos os participantes de pesquisa acerca de materiais de leitura que tinham ou já tiveram à disposição em suas casas, de modo geral, eles remetiam a livros; só mencionaram *artefatos* como jornais e revistas quando os questionamos especificamente sobre o acesso que tinham a esses materiais de leitura. Em nenhum momento ao longo das

⁶⁰ Reginaldo Manzotti é um padre católico e cantor natural do estado do Paraná. É pároco do Santuário Nossa Senhora de Guadalupe, em Curitiba-PR; tem programas de rádio e é bastante conhecido por coordenar a Associação *Evangelizar é Preciso*, que tem milhares de membros em todo o Brasil.

nossas interações os participantes de pesquisa da Educação Básica mencionaram vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros* da *esfera doméstica*, por exemplo. Usos da escrita para a realização de atividades da vida diária, em uma dimensão mais pragmática, também não foram mencionados pelos estudantes e por seus familiares – mesmo com interpelações pontuais nossas sobre isso –, o que suscita usos circunscritos às demandas relacionadas à *esfera escolar*, tanto quanto corrobora as representações dos sujeitos sobre o *ato de ler* como sinônimo de ler textos em *gêneros do discurso* secundários e *artefatos* vinculados à erudição, na convergência com especificidades do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Essas representações tendem a caracterizar sujeitos cuja historicidade tangencia a imersão na cultura escrita, dificultando o reconhecimento da presença da escrita em instâncias outras que não o campo da erudição, o que remete a questões amplamente estudadas por autores como Zavala (2010), Lea e Street (1998), dentre outros já mencionados nesta tese, os quais atentam para o modo como os sujeitos dissociam o seu *cotidiano* dos fazeres da escrita, mesmo que, em muitos casos, a escrita seja constitutiva desse *cotidiano*; fazem isso, em boa medida, pela forma como o que é do âmbito da erudição segrega o que está fora dela, sinalizando para reflexões sobre poder e exclusão social já bastante discutidas na *esfera acadêmica*.

Nessas relações familiares, chamou-nos à atenção a configuração familiar de *Daniela* no que diz respeito ao papel que a mãe dela desempenhou, em alguma medida, para a sua formação como leitora, o que podemos inferir a partir de algumas falas da estudante: (16) *Uma vez eu ganhei uma coleção ((de livros de história infantil)) da mãe. (Daniela, EF2, set. 2015)*. Em outro momento, ainda durante a Entrevista Focada 2, ela nos mostrou um livro da série *Senhor dos Anéis*, o qual disse ter ganhado de um amigo da mãe dela. *Daniela* nos disse também que lembra que a mãe pegava livros emprestados para ler e levava para casa, os quais ela acabava lendo também: (17) *Ela trouxe bastante livro para ler que eu acabei lendo (Daniela, EF2, set. 2015)*. Possivelmente se trate, aqui, da influência de familiar com vivências mais efetivas e diversificadas na *cultura escrita*, o que incide na constituição das representações sociais na infância. Segundo Lahire (2008 [1995], p. 20), “O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto “natural” para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles [...]”, o

que nos remete novamente à *sociogênese* vigotskiana. Na Figura 8, a seguir, pode-se ver os artefatos de escrita que *Daniela* tinha em casa para leitura:



Figura 8: Artefatos de escrita encontrados na casa da *Daniela*
Fonte: Geração nossa.

Esse papel de influência exercido por alguma pessoa do círculo familiar dos sujeitos, no que se refere principalmente a possibilitar o acesso do participante de pesquisa a materiais para leitura, pôde ser inferido também nos casos de *Natália* e de *Lilian*. Durante a interação na casa de *Natália*, a mãe dela nos disse que o tio da menina, que é caminhoneiro, sempre trazia, e ainda traz, livros ou revistas que ele pega nos postos de combustíveis. Segundo ela, em uma fala que estendemos possivelmente superestimada pelo paradoxo do entrevistador (LABOV, 2008 [1972]): (18) *Ele ganha lá ((nos postos de combustíveis)) e traz pras crianças. (...) Quando o tio traz, nossa, é aquela festa, até eles não lerem tudo, eles não param, um lê pro outro e daí dali um pouco a gente tem que ler pra eles* (Mãe da *Natália*, EF2, set. 2015). No caso da *Lilian*, quem parece ter desempenhado esse papel de orientar para o acesso a materiais de leitura foi sua madrinha, em alguma medida, e sua mãe. *Lilian* nos disse lembrar que, quando era criança sua madrinha, que é professora, sempre levava livros para ela ler. Também mencionou a compra de alguns livros de historinha efetuada pela mãe. Sobre quando

era menor, *Lilian* nos disse: (19) *Eu tinha bastante [livro], assim tipo da ... Chapeuzinho Vermelho, da Branca de Neve e a minha mãe ela comprava pra mim, daí eu fui aprendendo a ler e daí eu fui lendo sozinha (Lilian, EF2, set. 2015).*

Retomando discussão anterior e recorrendo novamente a Britto (2015, p. 141), entendemos que “[...] o que e quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende de relações sociais”. Nesse sentido, para a formação do sujeito leitor, são capitais as relações intersubjetivas parentais instauradas por meio do *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso* na *esfera familiar*. Entendemos que não há isomorfia nessas relações, considerando que muitas vezes a ambientação sociogenética do sujeito favorece sua formação para o *ato de ler*, mas isso não ocorre; já em outros casos, dá-se o inverso, como mostra Lahire (2008 [1995]) em se tratando de questões mais amplas da cultura escolar. De todo modo, nos parece claro que a formação de leitores depende da consolidação das relações intersubjetivas (WERTSCH, 1985) – na *esfera familiar* ou fora dela – no que respeita à familiarização com leituras nos diferentes *gêneros do discurso*.

Cabe destacar, nessa discussão, o nível de escolaridade dos pais dos participantes de pesquisa. A mãe de *Daniela*, que tem curso técnico na área de Enfermagem, possivelmente vivencie, com mais frequência, *eventos de letramento* em seu ambiente de trabalho em um posto de saúde da cidade. De acordo com pesquisas realizadas a partir de dados do Inaf gerados desde 2001, sabe-se que o nível ou duração da escolaridade é o principal fator explicativo dos níveis de alfabetismo da população brasileira. Além disso, “[...] quanto mais alta a escolaridade, maior a frequência dos que demonstram interesse por livros em quase todas as categorias – das leituras comuns, passando pela literária, até as de estudo e profissionais” (BATISTA; VÓVIO; KASMIRSKI, 2015, p. 215). Estudos com base em tais dados do Inaf revelam, ainda, que a educação das mães tem impacto favorável e significativo nas *práticas de letramento* dos filhos (MENEZES FILHO, 2015).

Em relação à escolaridade dos pais dos demais participantes de pesquisa, à exceção da mãe de *Lilian*, que completou o Ensino Médio, os outros têm escolaridade até o Ensino Fundamental, alguns até o 4º ano, apenas. A escolaridade dos pais, de acordo com Xavier, Alves e Soares (2015), tem relação com os níveis de alfabetismo dos filhos; quanto mais elevada for a escolaridade dos pais, maiores são as

possibilidades de os níveis de alfabetismo dos filhos serem mais elevados, uma vez que pais com níveis mais altos de escolaridade possivelmente tenham vivenciado impactos significativos do estudo em suas vidas e, com base nisso, disponham efetivamente de valorações em relação à escolaridade e a vivências com o *ato de ler* a serem compartilhadas com os filhos, o que nos remete novamente às discussões vigotskianas sobre o papel da *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) nesse processo, considerando que a apropriação de valorações relacionadas ao *ato de ler* pelos sujeitos se dá por meio dos *encontros*, das relações intersubjetivas. Xavier, Alves e Soares (2015, p. 129) mencionam, assim, a escolaridade dos pais como fundante para os níveis de alfabetismo dos filhos:

[...] as chances de transição do nível básico [de alfabetismo] para o pleno são influenciadas pela educação dos pais, pela rede de ensino, pela trajetória e pela escolaridade do indivíduo. Dois efeitos chamam a atenção nesta transição: a educação dos pais alta e a escolaridade superior ao fundamental.

Durante nossa interação com os participantes de pesquisa por meio da Entrevista Focada 2, procuramos resgatar outros aspectos relacionados à historicidade de formação deles como leitores na *esfera familiar*. Em se tratando, por exemplo, de verem ou não os pais ou outros familiares lerem, quando eram crianças, eles disseram: (20) *BEM difícil* (Lilian, EF2, set. 2015); (21) *Meus avós pouco, porque o vô e a vó sabiam pouco né, daí bem pouco eles liam, mais assim quando iam rezar* (Igor, EF2, set. 2015); (22) *O pai de vez em quando ... e a mãe de vez em quando livro mais religioso* (Natália, EF2, set. 2015); (23) *Pouco... porque não sobra muito tempo também* (Lucas, EF2, set. 2015); (24) *Não. Eu não lembro* (Tatiana, EF2, set. 2015). Assim, com base nas interações com os estudantes, podemos inferir que muito raramente eles viam, quando pequenos, os pais lerem *textos* em algum *gênero*. Esse comportamento dos pais, ao que parece, se mantém atualmente, o que nos parece convergente com o quadro que vimos traçando aqui. No que se refere às leituras atuais que os pais realizam, Lilian nos disse que o pai nunca lê, enquanto que a mãe lê de vez em quando: (25) *Mas a minha mãe ela pede de vez em quando pra mim pegar algum livro da biblioteca pra ela lê ... e daí ela lê.* (Lilian, EF2,

set. 2015). Assim, as *práticas de letramento* dos pais caracterizam-se por pouca familiaridade com os *letramentos dominantes*.

Reiteramos, pois, que o *ato de ler* textos em diferentes *gêneros do discurso* e em formatações diversas dissocia-se das especificidades da *esfera familiar* que constitui nosso campo de pesquisa. Tal *ato de ler*, para eles, relaciona-se, prioritariamente, à leitura de livros, em que a imagem que projetam de leitor é de alguém com um livro à mão (BRITTO, 2003; 2015), mantendo a concepção, historicamente delineadas, do livro como suporte de maior prestígio, como portador do conhecimento. Segundo dados do Inaf, o livro é o *artefato* de escrita que quase todas as pessoas mencionam ter em casa (RIBEIRO, 2003), ainda que em progressiva redução, como sugerem Batista, Vóvio e Kasmirski (2015, p. 191), que ainda registram “[...] surpreendentemente, [que] o decréscimo de leitores de livros ao longo da década ocorre também entre os mais jovens, os mais ricos e os mais escolarizados.”

Retomando o foco na *sociogênese*, quando questionados sobre quem os influenciou a ler, *Tatiana* respondeu que foi a mãe: (26) *A minha mãe, ela sempre pegava os livrinhos e me ensinava* (*Tatiana*, EF2, set. 2015). Assim como *Tatiana*, *Natália* mencionou a mãe, e *Igor* disse que foi a avó, o que é esperado, uma vez que ele sempre morou com os avós e não com os pais. Já *Daniela* e *Paulo* consideram que foi a escola quem os influenciou a ler. *Lilian* disse que foi gostando sozinha, mas também mencionou a influência da escola: (27) *Sei lá ... acho que eu fui gostando sozinha assim ... mais por ter que apresentar na escola assim.* (*Lilian*, EF2, set. 2015).

Em relação aos *eventos de letramento* vivenciados por esses participantes de pesquisa, pedimos que mencionassem experiências significativas de leitura que haviam vivenciado até então. Dos seis participantes da Educação Básica, apenas *Daniela* disse lembrar de uma vivência com o *ato de ler* que a marcou:

- (28) *O livro A Última Música, que conta a história de menina que brigava muito com o pai e depois ela percebeu o lado dele ... esse livro me marcou bastante. [quando você leu esse livro?] Ano passado, 2º ano ((Ensino Médio)) ... tem até um filme, é bem bonito o livro.* (*Daniela*, EF2, set. 2015).

Ela teve acesso a esse livro porque sua mãe tomou-o emprestado de uma amiga. *Daniela* disse que, após ler o livro, chegou a assistir ao filme, mas ressalta: (29) *O livro é muito melhor, tem mais detalhes, você entende melhor, porque o filme fica meio vago, às vezes (Daniela, EF2, set. 2015).* Inferimos, no caso de *Daniela*, e que, em nossa compreensão, não emerge da mesma forma nos demais alunos, é uma maior valoração de *artefatos* de escrita como livros, o que parece caminhar no sentido de ultrapassar, em alguma medida, as obrigações escolares. *Igor*, por outro lado, quando nos disse que não lembrava de nenhuma experiência significativa com a leitura, revelou: (30) *Não sei por que eu esqueço ... leio assim mais pra contar e depois já ... [depois você não lembra mais?] é, eu lembro até um tempo e depois esqueço (Igor, EF2, set. 2015).* De acordo com *Igor*, esse ‘tempo de lembrança’ dura uma ou duas semanas. Essa relação com a *memória*, em nossa compreensão remete à *atenção seletiva*: para que haja memorização, há que haver endereçamento intencional da *atenção* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) e, para tal, o sujeito precisa se colocar como interactante do *evento de letramento* (com base em HAMILTON, 2000). Quando essas condições não se delineiam, parece compreensível que não haja memória a evocar.

Dando sequência à interpretação de nossas interações com alguns dos familiares dos estudantes participantes desta pesquisa, consideramos importante mencionar uma fala da avó do *Igor*, que registramos na seguinte nota de campo da Entrevista Focada 2:

- (31) *Durante a nossa visita à casa de Igor, sua avó nos disse que o menino estava ficando muito tempo na escola [ele ficava em alguns dias da semana no contraturno das aulas para participar das atividades do Programa Mais Educação]. Na visão dela, ele tem que ficar mais em casa. Ela nos disse que no próximo ano não vai deixar ele ficar o dia todo na escola. (Nota n.03, Diário de campo, EF2, Igor, set. 2015).*

Esse posicionamento da avó do *Igor* decorre da necessidade que ela tem da ajuda do neto nos afazeres de casa, uma vez que o marido é doente e fica quase o tempo todo em repouso. Em nossa compreensão, não se trata de não valoração da escola, uma vez que o menino, em determinado momento da Entrevista Focada 2, disse: (32)

Ela ((referindo-se à avó)) ficava mandando eu ler, pra ser alguém na vida (Igor, EF2, set. 2015, ênfase em negrito nossa), o que remete à uma concepção de escola e de estudo como sinônimo de ‘progresso’, de acesso a ‘melhores empregos’, discurso já naturalizado do senso comum e que remete ao *mito do letramento* de que trata Graff (1994).

Assim como em relação à avó do Igor, inferimos valorações acerca do estudo como meio de acesso a empregos mais rentáveis no discurso do pai de Daniela:

(33) *O pai de Daniela revelou que quer que a filha estude para não precisar trabalhar de ‘sol a sol’ como ele, no tipo de atividade que realiza, na agricultura. Ficou evidente o interesse desse pai em relação aos estudos da filha. Ele não quer que a filha pare de estudar e nem deseja que ela trabalhe na agricultura, como ele.* (Nota⁶¹ n.02, Diário de Campo, EF2, Daniela, set. 2015).

Isso nos remete a Heath (2001 [1982]) e suas discussões acerca das formas como as famílias lidam com a questão escolar, o que pode contribuir para uma maior familiarização das crianças com a escola ou para uma condição de estranhamento em relação a ela. Com base em Lahire (2008 [1995]), podemos inferir que parece haver um mínimo de valoração favorável em relação à escolaridade que os pais de alguns desses estudantes compartilham, em alguma medida, com eles. Para o autor, a “omissão” ou a “negligência” parental é um mito:

[...] é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, freqüentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 334).

Esse compartilhamento é fundamental para a projeção de uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2011 [1979]) para esses sujeitos distinta

⁶¹ Veiculamos esta informação em nota de campo porque ela foi enunciada antes de iniciarmos a gravação da interação.

das que os pais alimentaram para si próprios, o que parece evidente em *Daniela*, que almeja passar no vestibular, projetando frequentar a universidade logo que terminar o Ensino Médio, como registramos em (4).

Essas caracterizações referentes às *práticas de letramento* familiares dos participantes da Educação Básica indiciam uma imersão pontual nas diferentes manifestações da *cultura escrita*, rarefazendo-se os *artefatos* com texto escrito presentes nas casas desses estudantes. Na seção 4.2 deste capítulo, discutiremos as implicações dessa *ecologia* familiar na historicidade dos estudantes com a escrita na *esfera escolar*, uma vez que família e escola podem ser consideradas, com base em Lahire (2008 [1995]), como redes de interdependência.

4.1.2 Entre a *subjetividade* e a *intersubjetividade*: historicidade familiar dos acadêmicos com a *cultura escrita*

Ainda no que se refere ao delineamento da *ecologia* familiar dos participantes de pesquisa em relação às vivências com o *ato de ler*, apresentaremos a historicidade familiar dos estudantes do Ensino Superior com a cultura escrita. *Érica*, *Denis* e *Fabíola*, conforme especificamos no capítulo dos procedimentos metodológicos, são oriundos de um mesmo contexto de ambientação rural, egressos da escola localizada na zona rural de Realeza na qual os participantes de pesquisa da Educação Básica estudam. As famílias desses três acadêmicos residem nessa mesma zona rural do município, local onde eles cresceram.

Nesta subseção, para o delineamento das vivências com o *ato de ler* dos acadêmicos, historicizadas em relações intersubjetivas na *esfera familiar*, mobilizaremos os dados gerados na Entrevista Focada 2, na roda de conversa e na pesquisa documental. No que se refere aos familiares desses acadêmicos, não tivemos a oportunidade de conhecê-los, pois a Entrevista Focada 2 foi realizada na casa dos estudantes, que hoje não residem mais com os pais, os quais permanecem na zona rural do município.

Começemos, pois, por *Denis*. No período de realização da geração de dados, ele estava na sexta fase do Curso de licenciatura em Química, da UFFS, Campus Realeza-PR, ofertado no noturno. Apesar de teoricamente estar na sexta fase do Curso, pelo que pudemos observar em seu histórico de graduação, *Denis* tem pendências em

vários componentes de fases anteriores; em alguns, ele reprovou e, portanto, precisará cursá-los novamente; em outros, ele não efetuou sua matrícula.

Com quinze anos de idade *Denis* começou a trabalhar fora de casa. De acordo com *Érica*, que foi sua colega de turma durante toda a Educação Básica, ele sempre trabalhou muito: (34) *Eu lembro que o Denis trabalhava na olaria, ele sempre trabalhou muito mesmo.* (*Érica*, RCE, ago. 2015). No período de realização desta pesquisa, *Denis* trabalhava como frentista em um posto de combustíveis na cidade, das sete às dezesseis horas, diariamente. Quanto a *Érica*, reside atualmente na zona urbana, onde divide casa com outras duas universitárias. Assim como *Denis*, ela também trabalha durante o dia e estava na sexta fase de seu Curso quando realizamos o processo de geração de dados. Diferentemente de *Denis* e *Érica*, *Fabíola*, acadêmica da sétima fase do Curso de Letras Português e Espanhol, não estava trabalhando. Há dois anos ela integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Casada, *Fabíola* mora com o marido em casa própria, também na zona urbana em Realeza.

As atividades profissionais dos pais dos três acadêmicos guardam similaridades entre si; à exceção da mãe de *Fabíola* que é professora aposentada, os demais são agricultores. Da mesma forma, também são equiparáveis os graus de escolaridade dos pais de *Érica*, de *Denis* e do pai de *Fabíola*: os pais de *Érica* têm escolaridade até o 4º ano, assim como a mãe de *Denis* e o pai de *Fabíola*. O pai de *Denis* estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental. A mãe de *Fabíola* se diferencia, nesse aspecto, por ser a que conta com maior escolaridade, ela se graduou em Pedagogia em um curso à distância.

Atentamos para isso porque, para delinear as *práticas de letramento* dos estudantes, é fundamental conhecermos minimamente as configurações familiares, especialmente no que se refere à atividade profissional e à escolaridade dos pais, para que possamos compreender o lugar que a escrita ocupa nas demandas interacionais vivenciadas pelos pais, o que incide sobre a aquisição de hábitos e valores em relação à leitura e à escrita em se tratando dos filhos. Essa relação estreita, implicada ao longo deste capítulo, que entendemos haver entre escolaridade dos pais, usos da escrita na *esfera familiar* e *práticas de letramento* dos estudantes é apontada por Heath (2001 [1982]) e por Lahire (2008 [1995]), em estudos desses autores, amplamente conhecidos e referenciados. De acordo com a pesquisa realizada por

Heath (2001 [1982]), as experiências com a escrita por parte de crianças de grupos marcados por níveis menores de escolaridade não convergem com o *modelo de letramento* prevalente na escola, por exemplo. Nesse sentido, para Euzébio (2011, p. 83), “Parece certo que os entornos sociais com maiores níveis de escolarização vivenciem contextos de maior grafocentrismo e, por via de consequência as crianças deles oriundas sintam-se mais à vontade na escola”.

No que se refere à historicidade de vivências com o *ato de ler na esfera familiar*, Denis nos disse que tinha à disposição em casa durante a infância e a adolescência os seguintes materiais:

(35) *Livros da escola ... [tipo livro didático?] sim ... livro de leitura, que a gente tinha que lê ... a professora sempre pedia resumos pra gente fazê e::: ... mais bula de agrotóxico, remédio, essas coisas assim ... que eu lia bastante. [E materiais religiosos, vocês tinham em casa, para ler? A bíblia, por exemplo?] Eu não ((lia)) muito, o pai tinha a leitura mais frequente de bíblia. (Denis, EF2, ago. 2015).*

Sobre essa mesma questão, Érica registra: (36) *Eu não tinha coisas para ler em casa, só o livro didático e o livro de literatura que a gente levava pra casa ((da escola)). A::: e tinha a bíblia, mas eu não lia a bíblia não. (Érica, EF2⁶², ago. 2015).* Por outro lado, revelando disponibilidade um pouco diferenciada a materiais de leitura em casa, Fabíola relatou:

(37) *Como minha mãe foi professora, no caso hoje é professora aposentada do município, então ela sempre tinha livros, é:::, à reveria⁶³, em casa. Incentivava a gente a lê, né; contava histórias, então era ... ela tinha ganhado uma coleção do::: não sei se era do estado ou do próprio município,*

⁶² São poucos os excertos da Entrevista Focada 2 com Érica, como este (36), registrados aqui; quanto a ela, prevalecem notas de campo sobre a entrevista porque tivemos problemas com o gravador no momento da interação. Logo, recorremos a registro escrito imediatamente posterior à interação, mas, em nome da ética de pesquisa, sob outro formato.

⁶³ A expressão ‘a reveria’ significa ‘muito’, ‘em demasia’; trata-se de intensificador usado de modo recorrente na variedade de fala local.

não sei te dizer bem certo, mas vinha. Era uma coleção gratuita, né, que os professores ganharam. Aí tinha Ruth Rocha, tinha dentre vários escritores ... E tanto é que a gente devorava, era folclore, tinha::: sabe, vários gêneros, digamos assim, que nós tínhamos acesso em casa ... por nós termos uma mãe professora. Digo nós porque meu irmão também tinha esse acesso. (Fabiola, EF2, ago. 2015).

Ainda em relação às vivências com o *ato de ler* na *esfera familiar* quando eram crianças, perguntamos aos participantes de pesquisa se eles viam os pais lerem, uma vez que os usos que os pais fazem da escrita e da leitura têm implicações na constituição das *práticas de letramento* dos filhos, conforme Gee (2004); pais que leem tendem a projetar uma imagem da leitura como uma atividade naturalizada no cotidiano (com base em LAHIRE, 2008 [1995]). As configurações familiares, as relações intersubjetivas vivenciadas no ambiente familiar, são fundamentais para a apropriação dos objetos culturais – neste caso relacionados ao *ato de ler* – por parte dos sujeitos. No que se refere a essa questão, Érica disse que não se lembrava de ver os pais lerem quando era criança, o que registramos em nota de campo apresentada no excerto (38) a seguir:

- (38) *Sobre as vivências com o ato de ler levadas a cabo por seus pais, Érica nos disse que não se lembra de ver os pais lendo algum material quando ela era criança. Para ela, seus pais não têm o hábito da leitura. Ela disse que o pai, apesar de saber ler, pede muito para o irmão mais novo dela, de 10 anos, que mora com eles, fazer a leitura de rótulos de produtos ou de manuais quando ele compra esses produtos para usar na agricultura. (Nota n. 15, Diário de Campo, EF2, Érica, 2015).*

Já Denis registrou:

- (39) *Antes bastante, agora não muito. Agora eles pedem pra gente ler o que eles precisam ... eles precisam de óculos, mas não querem fazer ... [Eles liam o quê, antes?] Mais a questão de novena, que a gente sempre ia né. Daí a mãe lia mais nas novenas, o*

livrinho da novena e livros assim ... E daí o pai é mais ligado à questão da agricultura, no trabalho dele ... e acabei me envolvendo mais com essa parte ali. (Denis, EF2, ago. 2015).

As vivências com o *ato de ler* levadas a cabo pelos pais de Denis, inferimos, relacionam-se a demandas do *cotidiano* no que se refere à atividade profissional, como leitura de rótulos de produtos usados na agricultura, no caso do pai dele, e à leitura de materiais com conteúdo religioso. A realização da novena, mencionada por Denis e também apontada por Fabíola (excerto 41), parece constituir prática bastante valorada em famílias de confissão cristã em contexto de ambientação rural no Sul do país. Silva e Galvão (2007, p. 368), em estudo sobre a influência pentecostal na imersão do sujeito na cultura escrita, escrevem: “Há muito tempo a religiosidade vem se configurando como um requisito importante para a efetiva prática da leitura, religiosa e/ou secular, assim como da escrita, numa sociedade tão marcada pelo analfabetismo como a nossa.”

Apesar de Denis ter nos dito que os pais liam “bastante”, em nossa interpretação, considerando nossas interações com ele ao longo da geração de dados, as vivências dos pais com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* eram rarefeitas, bastante circunscritas a demandas interacionais pontuais por meio da escrita. Segundo dados do Inaf discutidos por Galvão (2003), de modo geral, 29% dos entrevistados afirmaram que nunca viram seus pais ou parentes realizando práticas ligadas ao uso cotidiano da leitura e da escrita; usos esses mais presentes entre os pais das classes A e B. Já Fabíola considerou como “precária” as leituras do pai no que se refere ao livro como suporte e mencionou vivências da mãe com leituras relacionadas à *esfera profissional* dela:

(40) *Meu pai, na verdade, ele lia alguma coisa que precisava pra agricultura, pra horta, mas assim, poucas coisas, né. Talvez a instrução de embalagem ou::: porque na época a gente também não tinha acesso à internet, né. Foi::: passou a ter acesso anos mais tarde, então::: mas até hoje é meu irmão que praticamente vai na internet, meu pai: ‘ó, veja tal coisa pra mim’. Mas ele mexer ele não vai, né, então a leitura do meu pai, digamos assim, é precária em termos de livro, né. Mas da minha mãe, no caso, é mais, é::: as metodologias, como*

trabalhar em sala, aquela que ela tá em formação continuada, vai em reunião, alguma coisa ali. Agora eu posso dizer ((risos)) que a leitura que ela fez mais atual foi da cartilha pro teórico do teste de habilitação, né, que foi vinte e cinco questões que ela acertou, então a leitura mais atual que ela fez foi essa. (Fabiola, EF2, ago. 2015).

No caso da historicidade de *Fabiola*, há singularidades que, em nossa compreensão, diferenciam, em alguns aspectos, a sua trajetória de formação como leitora na *esfera familiar* da trajetória vivenciada por *Denis* e *Érica*. Apresentamos, a seguir, um excerto da Entrevista Focada 2 que consideramos representativo de significativas relações intersubjetivas mediadas pela cultura escrita vivenciadas na *esfera domiciliar* por *Fabiola*; trata-se de contornos que repercutem visivelmente no modo como essa acadêmica lida com a leitura na universidade, do que nos ocuparemos em capítulo à frente.

- (41) *Na infância eram livros mais de literatura. Até a bíblia, por exemplo, que é, eu acho que é uma das (+++) [você liam também?] Também. [E com que frequência no caso da leitura desses materiais?] No caso da bíblia, tipo, a gente participava de novena, participava de::: até em casa algum dia ou outro, né, mas é::: **material literário praticamente a mãe incorporou nos nossos brinquedos**, né. Nós tínhamos uma caixa com brinquedos e ela ... não tinha aquela história 'ai, vai estragar o livro ou vai rasga ou::: vai pintá o livro'. Não, não tinha essa história com ela, ela preferia que a gente lesse, que a gente rabiscasse até, então enquanto não sabíamos ler, é::: imaginávamos histórias, digamos assim ... tanto é que quem me ensinou as letras foi meu pai, e foi de um jeito bem::: digamos assim ... [antes de você começar a frequentar a escola?] Antes, foi bem antes. E emocionante porque::: **eu me lembro que era num papel de erva ((erva mate)) sabe, de pacote de erva, ele abria o pacote de erva e escrevia pra gente, sabe, copiá**. Ele só tem até a quarta série, né, mas o::: ((nesse momento, a participante se emocionou e interrompeu a fala)) mas o incentivo que eles dão pra gente, sabe, é*

muito grande. Até hoje, né. Então, é algo assim que ... valorizam muito. Meu pai, principalmente, por não ter tido esse acesso, sabe, eles valorizam muito mesmo. (Fabiola, EF2, ago. 2015, ênfases em negrito nossas).

Essas relações intersubjetivas vivenciadas pela participante de pesquisa no ambiente doméstico suscitam uma participação significativa, de tom afetivo, inclusive, atrelada a *práticas de letramento* parentais que davam base para isso. Em (41), dois pontos merecem destaque: a atitude da mãe, que “incorporou” *artefatos* de escrita aos brinquedos dos filhos, e a atitude do pai, que se valia de papel de pacote de erva-mate na tentativa de ensinar a escrita às crianças. São comportamentos que indiciam movimentos parentais na familiarização dos filhos com manifestações da *cultura escrita* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]).

Quando questionada sobre uma experiência significativa de leitura que tenha vivenciado na infância, *Fabiola*, novamente, faz menção a uma vivência na qual podemos depreender a influência dos pais, o que nos remete a Galvão (2003) na análise que correlaciona níveis de utilização da leitura e da escrita com a imersão social e geográfica dos sujeitos, hábitos e práticas de leitura dos pais e com a presença de material escrito na infância.

(42) *Acho que::: da infância mesmo, mas BEM da infância, a coleção que eu ganhei de aniversário, da mãe, de::: contos de fada, que vinha. Porque a gente encontra até hoje, vinha na capinha, daí tinha um CD, é::: eu acho que ... porque aí eu repetia, repetia, aquele CD até enjoar ((risos)). O meu pai já enjoava da musiquinha, que tinha duas princesas. (Fabiola, EF2, ago. 2015).*

Assim, *Fabiola* sugere ter vivenciado *eventos de letramento* que tiveram lugar na sua historicidade na *esfera familiar*, ao passo que *Denis* e *Érica* disseram não se lembrar de nenhuma experiência com o *ato de ler* que os tenha marcado, o que, podemos inferir, sinaliza para experiências pontuais e pouco significativas com a cultura escrita ao longo da infância e adolescência na *esfera familiar*. Esses delineamentos ecoam nas vivências desses acadêmicos com a leitura na universidade, como discutiremos no próximo capítulo. O quanto tais vivências com a

escrita levadas a cabo na família foram mais significativas para *Fabiola* do que para os outros dois participantes de pesquisa emerge quando, em outro momento ao longo da Entrevista Focada 2, eles informaram quem foi, na opinião deles, que os influenciou a ler. Enquanto *Fabiola* afirmou, com muita convicção, que foi o pai quem a influenciou a ler – a despeito de a mãe ter maior escolaridade –, *Denis* respondeu: (43) *Me influenciou a ler? (+++) Hum::: boa pergunta ... isso não sei. (Denis, EF2, ago. 2015).* Já *Érica* disse ter sido sua professora quem a influenciou a ler, fazendo referência às relações instituídas na *esfera escolar* e não na *esfera familiar*.

Em menção aos dados do Inaf, Abreu (2003) destaca que, em relação à pessoa que mais influenciou seu gosto pela leitura, os entrevistados lembram-se de algum professor (37%), da mãe ou responsável do sexo feminino (36%) e do pai ou responsável do sexo masculino (24%). Ainda de acordo com a autora, “[...] quanto mais tempo se fica na escola, mais cresce a importância atribuída ao professor na formação do gosto pela leitura” (ABREU, 2003, p. 35). Em nossa compreensão, atribuir a influência pela leitura aos pais ou aos professores depende muito mais das vivências com o *ato de ler* levadas a cabo na *esfera familiar* e na *esfera escolar*, do quanto essas vivências foram significativas para o sujeito nesses ambientes, do que da quantidade de anos na escola.

Entendemos, ainda, que, por ter vivenciado experiências significativas com a escrita no seio familiar, como podemos inferir a partir dos dados apresentados em (41) e (42), *Fabiola* fez menção aos pais em vários momentos durante a Entrevista Focada 2, rememorando situações em que eles foram *interactantes* em *eventos de letramento*, em um movimento de agenciamento de vivências anteriores com a escrita consolidadas nas relações intersubjetivas que as historicizaram na família. Essas representações, no entanto, não correspondem à historicidade de *Denis* e *Érica*, que fizeram referência muito mais à *esfera escolar* do que à *esfera familiar* quando submetidos à rememoração de vivências com o *ato de ler* na infância e adolescência. Para Galvão (2003, p. 141, grifos nossos),

[...] parecem existir relações bastante estreitas entre os usos que da leitura e da escrita são feitos pelos entrevistados e os níveis, os hábitos e as práticas de leitura de seus pais. [...] **a presença de materiais escritos em casa e sua utilização no**

cotidiano da família estão diretamente relacionados ao pertencimento etário e social do entrevistado e ao tipo de localidade e região em que mora.

Para a realização da Entrevista Focada 2, *Denis* nos recebeu na casa em que mora com a namorada e com outros dois colegas, todos universitários. Nessa ocasião, *Denis* nos mostrou os *artefatos* de escrita que tinha em casa, conforme Figura 9 apresentada a seguir:



Figura 9: *Artefatos* de escrita encontrados na casa de *Denis*

Fonte: Geração nossa.

Como se pode perceber na imagem apresentada, dois dos três livros que *Denis* nos mostrou como sendo os materiais de leitura que têm em casa possuem uma etiqueta branca na parte inferior, o que indica que são livros tomados como empréstimo da biblioteca da universidade. Ele disse que tinha de ler alguns capítulos desses dois livros sobre didática para fazer um trabalho da universidade. O outro é um livro sobre o qual ele informa:

- (44) *Nós dois queremos ler ((referindo-se à namorada)) (...) Esse livro é emprestado, tá aí pra gente digitalizar ele (...) Eu queria já ter lido esse livro, só que daí eu não sabia onde comprava, daí a minha namorada apareceu com ele aqui em casa. [é sobre o que, o livro?] É sobre a origem do universo, esse. (Denis, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).*

São, portanto, materiais ligados à *esfera acadêmica* e, em nossa ênfase em negrito, atentamos para os novos modos de lidar com ‘empréstimo’ e ‘compra’, tal qual já mencionamos neste capítulo. *Denis* não informou ter em casa outros *artefatos* relacionados à *cultura escrita*. Quando questionado sobre a leitura de outros materiais, a exemplo de jornais e revistas, disse que não tem demanda de leitura no trabalho e que não costuma ler jornais ou revistas *on-line*. Sobre a leitura de jornal impresso, revelou: (45) *Só quando eles deixam lá ((no posto de combustíveis onde trabalha)) algum jornal lá por lá, daí a gente dá uma lida quando não tem nada pra fazer lá. (Denis, EF2, ago. 2015)*. Nesse caso, não ler jornais e revistas impressos não parece estar atrelado à migração para a leitura de textos nesses suportes em meio digital. Segundo dados do Inaf 2001-2011, as práticas de leitura de impressos como jornais, revistas, a exemplo do que acontece com os livros, também diminuíram. De acordo com Batista, Vóvio e Kasmirski (2015, p. 220), “[...] o que se observa é uma ampliação de pessoas que não leem jornal, em diferentes regiões e por grupos de sexo, idade, escolarização, renda, condição étnico-racial, entre outros”. *Denis*, informou, ainda, que as poucas leituras que realiza diariamente estão atreladas às demandas da universidade:

(46) *Ultimamente é o que precisa, o que mandam ... [são mais artigos, ou livros... que tipo de textos?] mais artigos, **ou slides, que eles** ((referindo-se aos docentes)) **já fazem e a gente tem que dá uma lida.** (...) Até por causa do tempo acho que a gente fica mais nas leituras que a gente precisa ler né. (Denis, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).*

Nossa ênfase em negrito em (46) aponta para uma importante questão a que voltaremos no próximo capítulo: a leitura de *slides*. Nessa ênfase, ainda, *slides* para “dar uma lida”. Aqui, entendemos haver a materialização da abordagem que superficializa o contato com textos em *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]): o que é da *esfera científica* é revozeado, em discurso reportado (BAKHTIN, 2011 [1929]) abreviado para que seja objeto de apropriação facilitada, elidindo-se o contato do acadêmico com os textos originais. Essa parece ser uma característica contemporânea da *esfera acadêmica* convergente com o produtivismo de que trata Saviani (2013), com o funcionalismo de que trata Ponzio (2014), com o paradigma da *performance* de que

trata Lyotard (1979): acelerar os processos para que os resultados sejam otimizados e os custos minimizados, independentemente da qualidade desses mesmos resultados. Voltaremos a essa questão no próximo capítulo, mas atentamos aqui para a convergência que vemos entre ela e a historicidade destes estudantes: imergir em abordagens de maior densidade constitui experiência estranha a sua historicidade familiar, da Educação Básica e, agora – como consequência ou como rendição? – do Ensino Superior.

Já no que se refere aos materiais de leitura que *Érica* tinha à disposição na casa em que reside, prevaleciam fotocópias de textos indicados para leitura nas disciplinas do curso de graduação que realiza. Sobre esses textos, ela disse não guardar todos, seleciona e guarda apenas alguns. Como se pode observar na Figura 10 apresentada a seguir, *Érica* mantém esses textos em pastas, dentro de uma caixa.



Figura 10: *Artefatos* de escrita encontrados na casa de *Érica*

Fonte: Geração nossa.

Os livros que *Érica* tinha em casa eram dois livros didáticos, um dicionário de língua espanhola e um livro com conteúdo preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual ela ganhou de sua mãe. Em relação à compra desse livro pela mãe, registramos em nota de campo o que *Érica* relatou durante a Entrevista Focada 2:

- (47) *Quando nos mostrou o livro “Concursos Vestibulares & ENEM”, Érica disse que ganhou esse livro de sua mãe quando estava no Ensino*

Médio. Ela nos contou que a mãe comprou esse livro de um vendedor que foi até a casa da família, e que não queria que a mãe comprasse, porque era caro. Mas, segundo ela, sua mãe insistiu, dizendo que seria bom para ela estudar para o Enem e acabou comprando o livro em parceria com a mãe de uma colega de Érica. (Nota n. 22, Diário de Campo, EF2, Érica, 2015).

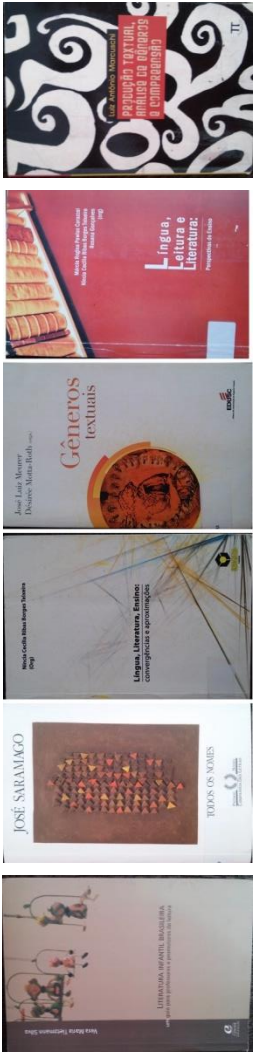
Em nossa interação com *Érica* inferimos não haver interesse dela em montar sua própria biblioteca com livros da área de seu Curso, por exemplo. Quando a questionamos sobre essa questão, ela expressou nunca ter pensado sobre o assunto. Em determinado momento da interação, manifestou não gostar de ler: (48) *Eu não gosto de ler, leio porque tem que ler, né, porque os professores cobram. (Érica, EF2, ago. 2015).* Recorrendo novamente aos dados do Inaf, Abreu (2003) destaca que, entre os acadêmicos, dizem gostar de ler 62% na época; os dados sugerem uma relação direta entre escolarização e gosto pela leitura. E sobre vivências com textos em outros gêneros, com leituras para outras finalidades, diferentes das direcionadas à *esfera acadêmica*, remetemos à fala de *Érica* registrada em nota de campo a seguir:

- (49) *À exceção das leituras que faz, de forma “obrigatória”, para o Curso, Érica afirmou ler um pouco de jornal enquanto toma café na padaria, mas o que lê no jornal é mais a parte de entretenimento, resumo de novela e horóscopo. Às vezes ela lê alguma reportagem por meio das redes sociais, quando considera interessante. Também mencionou não ter demanda de leitura em seu ambiente de trabalho. (Nota n. 27, Diário de Campo, EF2, Érica, 2015).*

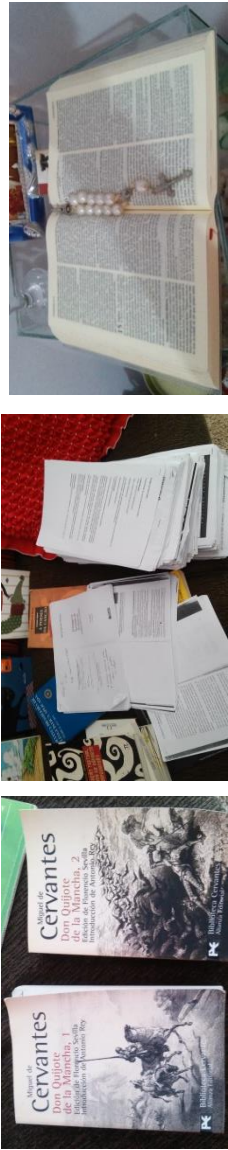
Retomando o olhar de Britto (2012) – insistentemente focado na intersubjetividade e na dimensão político-social dessa questão – *gostar de ler* não é algo que se adquira naturalmente. Para o autor, “[...] a formação do gosto se relaciona com as experiências culturais e intelectuais, com a inserção da pessoa num universo de relações complexas.” (BRITTO, 2012, p. 54). Nesse mesmo sentido, Galvão (2003, p. 149) afirma: “[...] herdar o hábito de ler e “transmiti-lo” não é algo que se dá naturalmente, mas exige um trabalho e um esforço

cotidianos, tanto por parte de gerações que “legam” quanto daquelas que “herdam”. Assim, o afastamento de *Érica* das diferentes leituras possivelmente esteja atrelada à historicidade das suas vivências com tais diferentes leituras, às relações intersubjetivas instituídas por meio de textos nos *gêneros* que experienciou, em vivências pouco diversificadas com a *cultura escrita*. Ainda, ao apontar para a preferência por leitura de textos em *gêneros do discurso primários*, ligados à *ideologia do cotidiano* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2012 [1927]); BAKHTIN, 2011 [1952-53]) como *resumos de novela* e *horóscopo*, *Érica* sugere disposição maior para *eventos de letramento* circunscritos aos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 1998).

Prosseguindo na caracterização das *práticas de letramento* dos três participantes de pesquisa do Ensino Superior, apresentamos os registros que fizemos dos *artefatos* de escrita que *Fabíola* tinha à disposição em sua residência:



Livros da área de Letras



Livros de literatura espanhola

Fotocópias de textos variados

Bíblia



Livros diversos

Armário onde guarda alguns materiais

Figura 11: *Artefatos* de escrita encontrados na casa de *Fabíola*

Fonte: Geração nossa.

Fabíola tem diversos livros relacionados à área de seu Curso, materiais de escrita atinentes aos *letramentos dominantes*, com manifestação de envolvimento efetivo em um processo de valorização de *artefatos* de escrita cuja leitura é considerada como basilar para a sua formação. Ao longo da interação, ela registrou o grande interesse que tem em adquirir para si obras consideradas básicas para a sua formação e futura atuação como docente de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, no entanto destacou que são aquisições efetuadas por conta da solicitação ou indicação de leitura feita pelos professores nas disciplinas; não se trata, portanto, de aquisições de *artefatos* de escrita que ela escolheu por vontade própria, mas como resposta (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) às relações interlocutivas, na *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]):

(50) *Até tá vindo um ((livro)) agora pelo Submarino ((site de compras da internet)), que vamos utilizar no componente, mas assim:: por conta, por conta mesmo ((referindo-se à livre escolha, à uma ação conforme sua escolha e consciência)),... eu acho que por enquanto ainda não tá fluindo tanto. (Fabíola, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).*

Em nossa ênfase em negrito, tal qual enfatizamos em (44), anuncia-se uma maior familiarização com os percursos *on-line* para obtenção dos *artefatos* de escrita (com base em RONCAGLIA, 2010), o que atribuímos à progressiva imersão desses estudantes na *esfera acadêmica* (com base em IVANIC, 1998), movimento que não vemos

nos participantes de pesquisa da Educação Básica, inseridos, hoje, na mesma ambientação da qual derivaram os acadêmicos de que nos ocupamos nesta subseção. Essa ampliação das *práticas de letramento na esfera acadêmica*, ainda que pontual e bem específica, sinaliza para o papel dessa *esfera* na ampliação de tais *práticas*, dado que nossa imersão nos espaços de Educação Básica e de ambientação rural familiar do qual esses acadêmicos são egressos sugere um significativo afastamento de vivências como essas com dispositivos eletrônicos, como discutimos na subseção imediatamente anterior.

Além dos materiais adquiridos por conta da sua formação em curso na área de Letras, *Fabiola* nos mostrou uma Bíblia que tem em seu quarto, a qual, pelo que pudemos inferir, figura mais como elemento decorativo (com base em BRITTO, 2003), em vez de um *artefato* de escrita que se torna elemento constitutivo de *eventos de letramento* vivenciados por ela em sua casa.

(51) *Enquanto retirava os livros de seu quarto e levava até a sala da casa para nos mostrar um a um, Fabiola disse que estava lendo um livro sobre gêneros do discurso para uma disciplina que está cursando na universidade. Mostrou outro livro também que tinha pego na biblioteca para escrever um artigo. Disse que teve até que devolver dois livros na biblioteca para poder pegar mais, porque tinha excedido a quantidade de empréstimos permitida. Além disso, mostrou a obra “Todos os nomes”, de José Saramago, cuja leitura iria iniciar em breve. (Nota n.17, Diário de Campo, EF2, Fabiola, 2015, ênfase em negrito nossa).*

Nossa ênfase em negrito em (51) retoma discussões sobre a frequência a bibliotecas; aqui, em uma clara sinalização para relações entre demandas colocadas pela *esfera* e reações-resposta dos sujeitos (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); nas *esferas escolar e familiar*, conforme subseção imediatamente anterior, não vimos demandas congêneres. Também aqui as *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004), considerando que os demais acadêmicos participantes deste estudo parecem responder diferentemente da intensidade e diversidade com que o faz *Fabiola* nas lides com os *artefatos* de escrita.

Essas mesmas demandas e o modo de responder a elas reiteram-se em se tratando de outros tipos de suportes, para além de livros: *Fabíola* disse-nos, por exemplo, não ter em sua casa revistas e jornais, os quais acessa em suportes *on-line*, mas frisou que não é um tipo de leitura que faça parte da sua rotina diária: (52) *Até esses dias eu li. A::: por exemplo, periódicos do Chile e da Argentina, alguns né. Também ... é do espanhol (...) como é dupla licenciatura eu preciso também fazer as leituras em espanhol.* (*Fabíola*, EF2, ago. 2015).

Ao ser interpelada sobre o tempo dedicado para o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b) por meio da leitura, diariamente, *Fabíola* enunciou:

(53) *Assim, eu não posso dizer que::: “não, ó hoje vou ler isso e amanhã vou ler aquilo”, NÃO. Eu ... Por exemplo, eu leio um trecho de um livro, né, aí conforme eu vou vendo a necessidade, vou lendo outros trechos de livros, mais ou menos as leituras assim. Não disponibilizo todos os dias pra leitura. Por exemplo, é::: hoje, o tempo que fiquei ((em casa)) me dediquei a algumas leituras do TCC ((Trabalho de Conclusão de Curso)) ... não é todo dia (...) mas são às vezes dias de chegar a três, quatro horas de leitura assim.* (*Fabíola*, EF2, ago. 2015).

Nas interações com esses participantes de pesquisa, consideramos que essa questão do tempo disponível para a efetivação de vivências com o *ato de ler* eliciou-se de modo relevante, tornando-se importante para as discussões empreendidas neste capítulo. O elemento *tempo* emergiu como significativo, em nossa compreensão, pela recorrência com que apareceu durante nossas interações com *Denis*, por exemplo. Quando questionado sobre a frequência das leituras realizadas na infância ou adolescência, ele respondeu: (54) *Naquela época [eu lia] bastante, **naquela época eu tinha tempo*** (*Denis*, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa). Em outro momento, durante a Entrevista Focada 2, mencionou novamente o *tempo* como uma justificativa para ler menos hoje, no entendimento dele: (55) *Acredito que eu leia menos hoje ... [de modo geral ou só livro?] De modo geral, que eu leia menos ... até porque pelo fato de **eu não ter tempo**. A gente não consegue lê tudo, e aí quando a gente tem um tempo a gente quer descansar um pouco* (*Denis*, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).

O fator *tempo* também foi mencionado por *Fabiola*, que optou por não trabalhar mais até concluir a graduação para ter mais *tempo* para se dedicar aos estudos: (56) *Por conta da carga horária. Eu acho que se ... assim::: até se for ver daria conta ((de trabalhar e estudar)), só que não teria o mesmo desempenho como tenho agora, tempo livre pra lê.* (*Fabiola*, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).

Assim como *Denis*, *Érica* – que também trabalha – também mencionou não ter *tempo* para ler, conforme registramos na seguinte nota de campo:

(57) *Ao ser questionada sobre o tempo que dedica diariamente ao ato de ler, Érica afirmou ter pouco tempo para a realização de leituras. Segundo ela, geralmente lê os textos para a universidade quando chega do trabalho. Senta na cama e lê os textos no computador. Ela faz anotações no caderno, não destaca trechos no próprio texto. Ainda revelou que não lê para além do que os professores cobram.* (Nota n. 26, Diário de Campo, EF2, *Érica*, 2015).

Essas menções, dos três participantes do Ensino Superior, à ausência de *tempo* para o encontro da outra palavra e da palavra outra nos fazem refletir sobre a natureza do diálogo que esses sujeitos estabelecem com os textos dos gêneros do discurso com os quais lidam diariamente. Assumir a posição de interlocutores, em uma interação efetiva com as múltiplas vozes que se enovelam nos textos demanda *tempo* para aprofundamento, para que se possa levantar os olhos dos textos e ‘pensar nas coisas’, do contrário, a compreensão responsiva desses/para esses enunciados fica comprometida e a leitura não se consolida como *ato*. Nessa direção, Ponzio (2014) reflete sobre o que podemos chamar de *tempo-mercadoria*, o tempo de trabalho, voltado às relações funcionais que regem o mercado de trabalho atualmente. Dentro desse quadro de aceleração temporal – a pressa da modernidade – falta-nos o *tempo disponível* para nós mesmos e para o outro, relacionado à *infuncionalidade* da vida; o poder *dar tempo* (o que consiste efetivamente na *ausculta*).

Dando sequência à interpretação de nossas interações com os três acadêmicos, consideramos relevante retomar algumas implicações das condições socioeconômicas para o acesso a materiais de leitura. No que se refere à ação de comprar livros, por exemplo, *Denis* e *Érica*

disseram não o fazer, enquanto *Fabíola* revelou comprar livros relacionados à área de Letras, o que diz estar fazendo mais efetivamente na fase atual do Curso em que se encontra. Antes disso, *Fabíola* disse não comprar obras por causa de limitações financeiras. Em nossa compreensão, restrições orçamentárias para a compra de materiais para leitura perpassam a vida dos três participantes de pesquisa, assim como condições de tempo para estudo são restritas pela necessidade de dois deles de manterem uma jornada laboral diária elevada.

Ao discutir sobre questões relacionadas à promoção da leitura, Britto (2015) afirma que, além da insistência no valor da leitura, é preciso promover a democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura, pois, segundo ele, “[...] o excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil atual, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação” (BRITTO, 2015, p. 83). Para Serra (2003, p. 85), “[...] a formação leitora encontra condições ideais de desenvolvimento e fortalecimento quando o entorno cultural da pessoa e do grupo ao qual ela pertence oferece oportunidades variadas de acesso aos bens culturais”. Voltaremos a essa questão na finalização deste percurso de análise, dada nossa compreensão de que especificidades socioeconômicas salientam-se na resposta a nossas questões de pesquisa, na articulação com a ambientação rural.

Assim, compreendemos que, apesar de suas diferentes histórias e experiências, *Denis* e *Érica*, especialmente, parecem caracterizar-se por *práticas de letramento* que convergem entre si em se tratando das vivências com o *ato de ler* no que respeita à historicidade na *esfera familiar*. Por outro lado, podemos inferir que na historicidade de *Fabíola* havia demandas interacionais mais recorrentes mediadas pela leitura e pela escrita as quais atuaram como propulsoras de novas vivências e, por implicações, favoreceram a ampliação das *práticas de letramento* dessa estudante. Essa caracterização tem implicações na forma como cada um desses acadêmicos lida com a leitura na universidade, do que trataremos à frente.

4.2 IMPLICAÇÕES DA ECOLOGIA FAMILIAR NA HISTORICIDADE DOS ESTUDANTES COM A ESCRITA NAS ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA

Tendo perscrutado especificidades da *ecologia* familiar dos participantes de pesquisa no que se refere a vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*, em um olhar atento às singularidades dos sujeitos e de suas relações intersubjetivas parentais, importa discutir, agora, implicações dessa *ecologia* familiar na historicidade dos estudantes com a escrita nas *esferas escolar e acadêmica*, uma vez que família e escola/universidade contribuem, cada uma com seus fios, para a constituição de uma única tessitura no que se refere à formação do sujeito leitor. Essa relação de complementaridade entre família e instituição de educação formal é apontada por Lahire (2008 [1995]) como muito importante para a apropriação dos usos da escrita pelos sujeitos. Para o autor,

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” e o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 2008 [1995], p. 19).

Assim, o modo como a *esfera familiar* lida com a leitura e a escrita reverbera nas formas de apropriação da cultura escrita vivenciadas pelos sujeitos nas *esferas escolar e acadêmica* (com base em HEATH, 2001 [1982]). Nesse sentido, importa observar que a imersão pontual na *cultura escrita* no âmbito da família e a pouca familiaridade dos pais com os *letramentos dominantes*, o que entendemos corresponder à *ecologia* familiar dos participantes desta pesquisa, tendem a distanciar as *práticas de letramento* familiares das *práticas de letramento* historicamente valorizadas nas *esferas escolar e acadêmica*, convertendo-se, muitas vezes, em dificuldades, por parte do estudante, para acompanhar os processos de ensino e aprendizado que nelas se dão.

Heath (2001 [1982]), em seu estudo amplamente conhecido, contribuiu significativamente para que se colocasse em xeque a forma homológica como as *esferas* educacionais lidam com a *cultura escrita*, o que, no âmbito específico da *esfera acadêmica* foi também amplamente revozeado em estudos como de Ivanic (1998) e Lillis (2001). Assim, parece-nos inequívoca a necessária compreensão de que o processo requerido dos estudantes em seu percurso de escolarização não pode corresponder a uma segregadora exigência de adaptação ao já posto historicamente no escopo dos *letramentos dominantes*. Esse registro objetiva deixar claro que o olhar que endereçamos aos dados gerados em campo não se filia a uma ótica de denegação do que é do âmbito do *vernacular* e do *cotidiano*.

Entendemos, porém, que, não raro, em defesa da atenção ao que é *local* e *singular*, delineia-se um olhar diametralmente oposto, o da paralogia (LYOTARD, 1979) que corresponde ao relativismo cultural. Concebemos que, se o universalismo da homologia – colocado sob escrutínio em estudos como em Heath (2001 [1982]), Ivanic (1998), Lillis (2001), Zavala (2010) – não pode ser o foco pela dimensão de exclusão que traz consigo em potencial, também o relativismo da paralogia precisa ser colocado sob escrutínio, em razão do risco da insularização dos sujeitos em seu *cotidiano* (com base em DUARTE, 2003; DUARTE; SAVIANI, 2010), o que Brandt e Clinton (2002) problematizaram, tendo, como resposta de Street (2003), a marcação de que não se trata de romantizar o *local*, de ‘deixar as coisas como estão’, do que já tratamos nesta tese. Ponzio (2012) registra que o relativismo é outra forma de dogmatismo; e Bakhtin (2010 [1920-24], p. 54) assinala: “O mundo real se reflete somente por meio do pensamento [...] mas obviamente daí não decorre em absoluto, a validade de qualquer relativismo que negue a autonomia da verdade e que procure fazer dela qualquer coisa de relativo [...]”

Vimos assumindo, desde a ancoragem teórica, um olhar que busca tensionar dialeticamente – bases vigotskianas – ou integrar dialogicamente – bases bakhtinianas – o que é do âmbito do *universal* com o que é do âmbito do *local*. Nossa busca é pelo conceito de *ato* – tomamos a leitura como *ato de ler*. Ponzio (2010a, p. 21), ancorado no pensamento bakhtiniano, escreve: “O ato é [...] orientado em duas direções diferentes: a singularidade irrepetível, e a unidade objetiva abstrata.” Sob essa filiação, assumida nesta tese, procuramos compreender as relações entre *esfera familiar* e *esferas escolar* e

acadêmica de que nos ocupamos nesta seção: se entendemos ter encontrado nas famílias e no entorno imediato dos estudantes uma rarefação de *eventos de letramento* – o que reverbera achados de Euzébio (2011) em ambientações de periferia urbana –, a especificidade da ecologia na qual imergimos não pode ser cristalizada em sua própria *órbita* – o que discutiremos com mais vagar no próximo capítulo – em nome de evitar o universalismo excludente.

Diferentemente, porém, do enfoque das autoras mencionadas anteriormente – Heath (2001 [1982]), Ivanic (1998), Lillis (2001) e Zavala (2010) –, não entendemos ter encontrado em campo uma ação propositada – porque teoricamente amparada – de denegação de tal universalismo excludente, questão que abriremos amplamente no próximo capítulo. Inferimos uma mimetização entre essas *esferas*, que se colocam todas sob uma mesma *órbita*, a da conformação episódica da variabilidade das vivências com a escrita: o *exorbitar*, fundado no tensionamento do que é *local, cotidiano* com o que é do *grande tempo* e da *história* (com base em HELLER, 2008 [1970]; BAKHTIN, 2011 [1979]; VIGOTSKI, 2001 [1934]), cuja promoção caberia às *esferas educacionais*, parece pontualizado com baixa recorrência ali como ‘força gravitacional’ demandada para o deslocamento dessa *órbita*.

Cabe retomar, aqui, dois movimentos principais que, conforme registramos nas seções anteriores deste capítulo, caracterizam a *ecologia* familiar dos participantes de pesquisa no que se refere aos usos da escrita: a mencionada incidência episódica de *eventos de letramento* no ambiente domiciliar, juntamente com a natureza pontual de usos da escrita via dispositivos eletrônicos, e a configuração da *esfera laboral* dos pais dos participantes de pesquisa em se tratando de demandas de leitura e escritura respectivas a essa *esfera*.

No que se refere aos *eventos de letramento* potencialmente afetos à rotina familiar contemporânea, como escrita de listas de compras, receitas, leitura de calendários, folhetos de promoções, jornais, revistas, entre outros congêneres, não houve registro da vivência dos familiares dos estudantes, participantes de pesquisa, nesses *eventos de letramento*. E, ainda que infiramos que os vivenciem, o fato de não os terem mencionado, a despeito de nossa interpelação, indicia valoração de ausência. Isso também se indiciou em relação a *eventos de letramento* ligados aos *letramentos dominantes*, o que se estende a usos

da leitura e da escrita ligados a *esferas da espiritualidade*⁶⁴ e que presumidamente poderiam ter lugar ali em razão da forte presença da confissão católica na formação cultural local, o que reverbera na escola, como discutiremos a partir da nota de campo (69) à frente. Nesse sentido, o *ato de ler*, tomado, com base em Gee (2004) como *processo cultural*, que implica naturalização por meio de vivências em contextos sociointeracionais de sentido, fica em xeque; as condições de grafocentrismo – tomado na interface das diferentes semioses com o signo verbal – da ambientação familiar se rarefazem no que diz respeito à circulação de *artefatos* escritos diversificados ou ao contato com a escrita em atividades sociais de todo tipo.

Os usos da leitura e da escritura em dispositivos eletrônicos, da mesma forma, apresentam-se pontuais. Sobre esses usos, na atualidade, Danesi (2013, p. vii) escreve: “[...] oggi tutti noi viviamo ‘su’ e ‘tramite’ lo schermo di un computer, e il nostro contatto con la realtà è, in gran parte, mediato da tale schermo⁶⁵.”, sinalizando para o que chama a força da cibernética na vida atual. Essa menção nos parece importante, considerando o modo como nossa imersão em campo a confronta: computadores e celulares, por exemplo, são elementos alheios à *ecologia* de que nos ocupamos nesta tese na condição de recursos recorrentes e diversificados. O acesso a esses dispositivos, bem como à internet, ocorre esporadicamente ali, tanto no que se refere ao ambiente familiar quanto ao ambiente escolar e no que diz respeito a alguns dos estudantes da Educação Básica: o uso da internet para acesso e leitura de textos constitui prática vivenciada somente por *Daniela e Lilian*, no caso dos participantes de pesquisa da Educação Básica, conforme apresentamos em (2), (3) e (6). Quanto a isso, Batista, Vóvio e Kasmirski (2015), com base em dados do Inaf, analisam a presença desses dispositivos eletrônicos, assinalando que ainda se sabe pouco

⁶⁴ Optamos por *esferas da espiritualidade* e não por *esfera religiosa* em atenção às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) que atentam para a compreensão de que as filiações de espiritualidade dos sujeitos nem sempre se dão a religiões historicamente concebidas como tal, como é o caso de algumas tradições espirituais de herança africana e indígena, por exemplo.

⁶⁵ Tradução nossa: hoje todos nós vivemos sobre a e por meio da tela de um computador, e o nosso contato com a realidade é, em grande parte, mediado por tal tela.

sobre as finalidades a que eles se prestam as vivências dos sujeitos em nível nacional.

Em se tratando dos alunos do Ensino Superior, em nossa compreensão, a imersão na *esfera acadêmica* possibilitou novos modos de lidar com o ‘empréstimo’ e a ‘compra’ de *artefatos* de escrita *on-line*, o que pode ser observado nos destaques que fizemos em (44) e (50). Essas novas formas de acesso a textos *on-line* não significa, entretanto, que a prática de leitura frequente desses materiais tenha sido incorporada à rotina desses estudantes. Apesar de acessar obras que vêm sendo ofertadas, atualmente, em dispositivos virtuais, a realização da leitura desses textos, muitas vezes, não se efetiva. Segundo Rojo (2015), a pesquisa TIC Domicílios, que mede o acesso e os usos das tecnologias de informação e comunicação pela população brasileira, aponta que, apesar de a posse de computadores no Brasil ter crescido regularmente e de haver uma tendência à intensificação da frequência de uso, incluindo a internet, as atividades *on-line* mais complexas continuam com baixo índice de uso. “Os usuários com acesso (inclusive analfabetos) permanecem concentrados na busca de informações (84%), na participação em redes sociais (73%) e na troca de e-mails (70%) [...]” (ROJO, 2015, p. 470).

A *esfera laboral* dos pais dos participantes de pesquisa também se configura como espaço com poucas demandas de leitura e escritura. À exceção das mães de dois participantes de pesquisa, os demais desempenham atividades na agricultura, espaço no qual não lhes é requerido o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* com frequência. Conforme mencionamos anteriormente neste capítulo, as atividades de leitura nessa *esfera do trabalho* informadas estão atreladas, na sua maioria, à leitura de rótulos de produtos, ação que os pais, muitas vezes, delegam a seus filhos, como registramos em (38). Assim, nessa *esfera*, parece reiterar-se também a rarefação dos *atos de ler* atrelados aos *letramentos vernaculares*.

Nas interações com os participantes de pesquisa do Ensino Superior, foram mencionadas lembranças da *ecologia* familiar de usos da escrita que convergem com as especificidades da *ecologia* familiar atual dos estudantes da Educação Básica, o que emerge em (38) e (39). À exceção de *Fabiola*, inferimos que os demais participantes de pesquisa tiveram experiências pontuais e pouco significativas com a *cultura escrita* por meio de relações intersubjetivas vivenciadas na *esfera familiar*. As informações sobre a historicidade das vivências com

o *ato de ler* na *esfera familiar* dos participantes de pesquisa do Ensino Superior, em nossa compreensão, remetem à manutenção, ao longo do tempo, de uma mesma *ecologia* de escrita no contexto de ambientação rural lócus deste estudo, uma vez que o relato que fizeram sobre a historicidade de suas vivências com o *ato de ler* na *esfera familiar* durante a infância ou a adolescência converge com as experiências atuais que pudemos observar em se tratando dos alunos da Educação Básica.

Além da *ecologia* familiar, mantém-se semelhante a configuração dos usos da leitura e da escritura nas aulas de Língua Portuguesa na *esfera escolar* do que trataremos à frente. Em relação às vivências durante o Ensino Fundamental, por exemplo, os participantes de pesquisa do Ensino Superior e os do Ensino Médio relataram haver uma aula por semana destinada exclusivamente para leitura, o que se mantém atualmente, conforme observamos durante a geração de dados na turma do 9º ano – questão a que voltaremos no próximo capítulo. Por outro lado, momentos exclusivos à prática de leitura não fazem parte das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o que pudemos observar o longo da etapa de imersão em aulas do 3º ano desse nível de escolarização, ausência também mencionada por acadêmicos do Ensino Superior ao serem questionados sobre as vivências com o *ato de ler* experienciadas por eles ao longo da Educação Básica, conforme nos informaram Denis e Fabíola: (58) *O Ensino Fundamental teve aula de leitura com a (...) depois parou essa aula de leitura no Ensino Médio, até porque eles deram a desculpa que diminuiu a carga horária de português, daí não dava tempo suficiente* (Denis, EF2, ago. 2015); (59) *De começo, nós tínhamos as aulas de leitura mesmo, assim ... da prática de leitura, você ia na biblioteca ... Já no Ensino Médio algumas das aulas eram na sala e acabou sendo depois: ‘vocês pegam o livro e fazem a leitura em casa’.* (Fabíola, EF2, ago. 2015).

Assim, práticas em sala de aula que possibilitem *encontros da palavra outra* e da *outra palavra* parecem ocupar o mesmo espaço em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que ocupavam há alguns anos. Novamente, aqui, inferimos haver uma tendência à manutenção de uma mesma *órbita* no que se refere aos usos da língua, o que nos remete a discussões de Ponzio (2013), arriscando estender para essa *ecologia* a problematização do filósofo italiano acerca da *órbita do idêntico* e das inquietações que traz consigo, discussão de que nos ocuparemos à frente.

Essa destinação de maior ou menor tempo para a imersão em leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso*, ainda que suscite discussão já amplamente dada nos estudos da área, parece-nos trazer consigo um componente inquietador aqui: imergir em vivências diversificadas com o *ato de ler*, sob orientação docente, afigura-se neste espaço social como questão fundante para provar de representações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) diferentes daquelas que têm lugar no *cotidiano* imediato desses estudantes. Entendemos, como pontua Kleiman (2004 [1989]), que é na interação com o interlocutor mais experiente que o aluno amplia suas vivências com o *ato de ler*.

Assim, o que seria mera reverberação de amplos já-ditos nos estudos da educação escolar para a leitura ganha, em nossa compreensão, acento agudo neste espaço especificamente: *exorbitá-lo* requer ampliação do repertório, em favor do que a leitura, quando *ato*, parece-nos especialmente importante. Acrescente-se a isso questão seguramente não menos inquietadora que diz respeito à condição efetiva de interlocução mais experiente delegada ao professor neste espaço. Pereira (2014) discute como as *práticas de letramento* docentes não raro não se distinguem substancialmente das *práticas de letramento* discente em se tratando de aulas de Língua Portuguesa. Essa, porém, é uma reflexão que foge ao escopo deste estudo, mas que está implicitada na análise que empreendemos ao longo do próximo capítulo.

Outro aspecto referente à manutenção de uma mesma *ecologia* de usos da escrita e, mais especificamente, às vivências com o *ato de ler* na *esfera escolar* relaciona-se ao contato com textos de diferentes *gêneros do discurso*, veiculados em diferentes suportes, facultado aos sujeitos na Educação Básica. Em nossa interlocução com os participantes de pesquisa do Ensino Superior, lembranças deles evocaram ausência em aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica de outros textos, de outros *gêneros*, diferentes daqueles que compunham o livro didático: (60) *Algumas vezes sim, mas era raramente quando isso acontecia, de vez em quando eles levavam (...) (Denis, EF2, ago. 2015)*. Conforme observamos ao longo de nossa imersão na escola, os textos apresentados no livro didático são os que constituem os *eventos de letramento* levados a cabo nessa *esfera* atualmente – ao que voltaremos à frente, em razão do modo como esses *gêneros* se colocam para fins normativistas –:

(61) *Os textos nos gêneros do discurso aos quais os alunos têm acesso durante as aulas de Língua Portuguesa são os que estão no livro didático. Outros suportes de textos, a exemplo de jornais, revistas, blogs etc, ou reproduções xerográficas deles ou de outros materiais colocam-se como elementos externos a essa ecologia, o que se estende à leitura em meios digitais.* (Nota n. 25, Diário de Campo, NG, 2015).

Sobre essa leitura de textos apresentados em outros suportes, diferentes do livro didático, Tatiana, Lucas e Daniela informaram: (62) *Pior que nada mesmo* (Tatiana, EF2, set. 2015); (63) *Difícil, não sei... só o livro didático que eu lembre. É sempre o livro didático* (Lucas, EF2, set. 2015); (64) *Sim, só em Sociologia. Bastante texto da atualidade pra gente debatê em sala* (Daniela, EF2, set. 2015). Dada a imersão em campo, compreendemos que as aulas de Língua Portuguesa, do modo como se configuram – do que trataremos com vagar à frente – reiteram o *cotidiano* imediato e, no diálogo com o que é do plano da história, do *genérico humano* (com base em HELLER, 2008 [1970]), pelas opções que são feitas na prevalência do normativismo gramatical, tendem a ratificar a *órbita do idêntico* (PONZIO, 2013; 2014).

Nesse sentido, sob a lógica longitudinal deste estudo, interessamos discutir implicações dessas *ecologias* familiar e escolar de usos da escrita, as quais se mantêm ao longo dos anos, no que diz respeito à historicidade dos estudantes com a leitura na *esfera acadêmica*, o que será objeto de análise no próximo capítulo. A condição de egressos da *ecologia* escolar em estudo e a imersão em outra *esfera de atividade humana*, no caso, a *acadêmica*, ressignificariam determinadas *práticas de letramento*, incluindo novos elementos que possivelmente incidam de modo diferente na *ecologia* familiar desses estudantes? Esse parece ser um processo que, em nossa compreensão, tem contornos ainda de ‘mimetização’ – agora não mais entre as *esferas*, como registramos anteriormente, mas de mimetização dos egressos da *esfera familiar* quando de seu retorno a ela – com aquela ecologia no mencionado retorno a ela e não propriamente de ressignificação efetiva dela a partir do ingresso de elementos exotópicos, no sentido que Bakhtin (2011 [1924-27]) dá a esse conceito.

Com base nesse olhar exotópico, esses acadêmicos levariam para aquela *ecologia* novos elementos, em um movimento ainda tímido

a requerer ruptura com a mimetização, processo do qual parece haver indicializações, como na nota de campo a seguir registrada durante a Roda de Conversa com os estudantes do Ensino Superior: (65) *Fabíola nos disse que em interação com o cunhado, que mora no interior e frequenta a Educação Básica, ela chamou a atenção dele para a intertextualidade – sem evidentemente nomear o conceito – que havia no texto que ele estava lendo* (Nota n. 16, Diário de Campo, RCE, Fabíola, 2015).

Ainda que não tenha sido foco deste estudo compreender implicações nas *esferas familiar e escolar* a partir do ingresso dos estudantes na *esfera acadêmica*, os quais retornam pontualmente àquelas *esferas* ao longo do processo de formação superior, essa é uma questão que emergiu em nossas vivências com eles e nos parece suscitar novos estudos. Esse movimento de saída/retorno efetivamente traz consigo olhares exotópicos sobre o modo como a escrita se coloca na *ecologia* de origem desses acadêmicos? Nesses retornos pontuais – foco que implicaria atenção a cada historicidade – o olhar exotópico tende a se explicitar ou tende a ser escamoteado em nome da mimetização com o grupo familiar, em nome de evitar o estranhamento? O quanto a *órbita do idêntico* (PONZIO, 2013) se coloca nessas relações? Estamos cientes de que se trata de questões que desdobram este estudo e que requerem olhares de especificidades distintas dele.

Aqui, porém, um desses desdobramentos nos parece nodal porque é diretamente afeto ao objeto deste estudo e requer enunciação sob outro enfoque: O quanto a imersão na *esfera acadêmica* efetivamente implica ressignificações das *práticas de letramento* desses estudantes? Zavala (2010), Ivanic (1998), Lillis (2001; 2003), já reiteradamente mencionadas, e estudos congêneres lecionam sobre como é difícil para muitos acadêmicos compreenderem a *prática do mistério* que constitui para eles usos da escrita na universidade. Em nosso campo de imersão, no entanto, inferimos haver movimento substancialmente contrário: a *esfera* parece destituir-se do *mistério* não porque o compreenda e busque caminhos para minimizá-lo, mas porque a forma como se configura sinaliza para um interessante movimento de convergência com a *ecologia* da Educação Básica, questão de que nos ocuparemos em capítulo à frente.

E, em sendo assim, a exotopia bakhtiniana do olhar tende a ser menos impactante na volta desses acadêmicos para sua *ecologia* de origem, exatamente porque as diferenças entre as *práticas de letramento*

dessas *esferas* não parecem ser tão substantivas quanto aquelas apontadas pela estudiosa peruana e pelas estudiosas britânicas anteriormente mencionadas, do que tratamos anteriormente. Ainda no que se refere à imersão dos sujeitos na *esfera acadêmica*, cabe destacar percepções, expectativas que os pais dirigem ao Ensino Superior, reiterando as relações estreitas entre a família e a escola/universidade. As famílias dos participantes de pesquisa do Ensino Superior sustentam valorações e investimentos endereçados à educação dos filhos, os quais nos parecem atrelados a uma concepção de *modelo autônomo de letramento*. Na verdade, essas valorações referem-se a uma concepção de que estudar, formar-se em um curso superior, é importante. Os pais de *Érica* e *Fabiola*, por exemplo, segundo relato delas durante a interação na Roda de Conversa, sugerem querer que as filhas prossigam os estudos após a graduação. *Érica* afirmou:

(66) *A mãe até falou da minha pós... eu falei que queria fazer pós lá, daí eu falei que ia fazer particular né, até uns trezentos ((reais)) e pouco aí ela 'A não:: mas isso eu e o teu pai, o pai e a mãe pagamo pra você, daí você só paga as outras coisas'. Tipo:: sempre:: sempre. (Érica, RCE, 2015).*

Como, ao que nos é dado compreender, as vivências anteriores desses pais, especialmente no caso de *Érica* e *Denis*, fundam-se em experiências com uma escola que reiterou sua historicidade na *órbita do idêntico* (PONZIO, 2014), as valorações a agenciar acerca dos ‘benefícios da escolaridade’ fogem a essa ecologia, aos *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993) que lhes são familiares. Assim, os posicionamentos axiológicos relacionam a universidade a ter “êxito na vida”, mas em um vir-a-ser desconhecido para eles, projetado pelo senso comum, remetendo ao *mito do letramento* de que trata Graff (1994). Na interação durante a roda de conversa, *Érica* e *Fabiola* disseram que os pais não as influenciaram na hora da escolha do Curso, que, para eles, o importante era que as filhas estudassem: (67) *O pai e a mãe nunca falaram nada, o importante era estudar, o quê não interessa ((risos)) (Érica, RCE, 2015).*

(68) *Meus pais influenciam... até hoje, sabe. Se eu chegar pra eles e dizer assim 'larguei a faculdade', eu acho que eu fico toda roxa ((risos)) (...) Eles assim:: se*

sacrificam de tudo, sabe. Eles dão um jeito. A mãe e o pai falam que assim::: enquanto eu pensar em estudar, eles vão ajudar (Fabíola, RCE, 2015).

Ao considerar o cenário nacional no que tange ao acesso de sujeitos provenientes de estratos populacionais menos favorecidos ao ensino superior, é importante destacar que esse acesso ocorreu para alunos e também para professores (com base em SOARES, 2004; SAVIANI, 2013). Houve uma maior ‘abertura’ da *esfera acadêmica* para o ingresso também de docentes provenientes desses contextos, cuja constituição intersubjetiva no tocante a vivências e valores com a modalidade escrita da língua pode ser considerada como correlata à historicidade de vivências com leitura e escrita dos discentes para os quais ministram aulas no Ensino Superior. Tais reflexões serão melhor apresentadas no próximo capítulo desta tese. Por ora, é significativo reiterarmos a possível mimetização que entendemos haver, em muitos casos, entre *práticas de letramento* de alunos e *práticas de letramento* de professores na *esfera acadêmica*. Apesar de fugir do foco de nosso estudo, problematizamos essa questão nesta tese uma vez que nossa tentativa é compreender em que medida a *esfera acadêmica* se distingue ou se assemelha à *ecologia* familiar de usos da escrita que caracteriza a historicidade dos participantes desta pesquisa.

Por fim, entendemos ainda que, considerando que o sujeito refrata desdobramentos das relações intersubjetivas de que participa e que a leitura, como coloca Britto (2015), é um valor constituído socialmente, articulado a outros valores e saberes socialmente dados, a discussão que empreendemos ao longo deste capítulo sobre as vivências com o *ato de ler* historicizadas na *esfera familiar* é fundamental para a compreensão de como se configuram as relações intersubjetivas mediadas pela leitura de *textos* nos diferentes *gêneros do discurso* nas *esferas escolar e acadêmica*, foco de atenção do próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

UMA ÓRBITA DO IDÊNTICO? - VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER HISTORICIZADAS NAS ESFERAS ESCOLAR E ACADÊMICA

Tendo discutido a historicidade familiar dos participantes de pesquisa com o *ato de ler*, abordaremos, neste segundo capítulo de análise, vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* historicizadas nas *esferas escolar e acadêmica*, na busca por responder à segunda questão-suporte deste estudo: **Considerando sua inserção contemporânea nas esferas escolar ou acadêmica: a) como se delineiam, no momento em que se realiza esta pesquisa, vivências com o ato de ler nesses espaços institucionalizados de educação? b) Que potencial de tais vivências é passível de inferência em se tratando da ampliação de suas práticas de letramento no que respeita ao ato de ler?**

Assim considerando, passamos a apresentar o que compreendemos como uma *órbita do idêntico*, inferindo que as *esferas escolar e acadêmica* parecem manter configurações que se assemelham à *ecologia* familiar no que se refere ao *ato de ler* textos nos *gêneros do discurso*. Para isso, em uma primeira seção, focalizamos o *ato de ler* na *esfera escolar*, direcionando nosso olhar para os *eventos de letramento* vivenciados pelos sujeitos nessa *esfera de atividade humana*. Nosso intuito é discutir como/se vivências com o *ato de ler* na *esfera escolar* distinguem-se ou assemelham-se a essas mesmas vivências levadas a cabo na *esfera familiar*, o que foi objeto de análise no capítulo anterior desta tese, bem como refletir sobre possibilidades de *exorbitação do idêntico* nas relações intersubjetivas mediadas pela leitura que têm lugar na escola.

Em uma segunda e última seção, focalizamos essas mesmas questões em outra *esfera*, a *acadêmica*, na qual os estudantes egressos de escolaridade básica em ambientação rural estão imersos. Em tese, as vivências por meio do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* relacionados aos *letramentos dominantes* nessa *esfera de atividade humana* possibilitariam extrapolação da *órbita do idêntico* (com base em ressignificações nossas de PONZIO, 2013), questão problematizada, nesta seção, em que se infere instaurar-se um espaço de mimetização com práticas pregressas.

5.1 VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA ESFERA ESCOLAR: EM QUESTÃO O [EX]ORBITAR [D]NO IDÊNTICO

Nesta seção, nosso olhar volta-se para *eventos* que tiveram lugar nas aulas de Língua Portuguesa as quais acompanhamos no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, no decorrer do estudo e para as *práticas de letramento* inferíveis a partir desses *eventos*. O foco, aqui, é refletir sobre os *encontros* da *outra palavra* e da *palavra outra* vivenciados por meio do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* na *esfera escolar*. Nesse sentido, discutiremos, nesta seção, como/se vivências com o *ato de ler* nessa *esfera de atividade humana* promovem a ampliação das *práticas de letramento* dos alunos, possibilitando o que vimos chamando, com base em ressignificações nossas para Ponzio (2013; 2014), de *exorbitação do idêntico* – tal qual já mencionamos em capítulo teórico – considerando as inter-relações entre o que é do *cotidiano* e o que é da *história* (com base em HELLER, 2008 [1970]).

As atividades de linguagem instituídas na *esfera escolar* delineiam-se historicamente com o propósito de contribuir para que os alunos transcendam os limites dessa *esfera*, para que ampliem suas *práticas de letramento*, ressignificando suas experiências com os usos da escrita. Nesse sentido, é importante que se criem condições para que os sujeitos reorientem a *órbita do idêntico* (PONZIO, 2013) – compreendida tal *órbita* como o lócus de replicação do familiar, do pertencimento cultural local, do conhecido – para que encontrem outros fios que os levem a eixos gravitacionais diferentes, com o objetivo de facultar-lhes o exercício da *visão*, em vez de tão somente o olhar de identificação, de *representação* (L. PONZIO, 2002), que lida com o que é do âmbito do especular, por isso do *idêntico*.

Considerando a natureza das interações pautadas na escrita vivenciadas na *esfera familiar*, conforme discutimos no capítulo anterior, e a esporadicidade dessas mesmas interações com a escrita em suportes *on-line*, a escola configura-se, para esses sujeitos inseridos em ambientação rural, em lócus privilegiado para *exorbitar*, para sair da *órbita do idêntico*, uma vez que tende a não haver vivências em outros espaços que possibilitem um deslocamento planejado, mais agudo do olhar, a *afiguração* (com base em L. PONZIO, 2002). Assim, é por meio das relações intersubjetivas instituídas na escola com interlocutores mais experientes e, destacamos, por meio do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* sobretudo *secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), que esses

sujeitos podem ‘estranhar’ seus próprios caminhos – no sentido de *exotopia* (BAKHTIN, 2011[1924-27]) suscitado pelo estranhamento – e ver para além do amplamente conhecido. Inferimos, porém, prevalecer na *esfera escolar* em questão reiteração da *órbita do idêntico*, que se constitui no plano da *representação*, nos sentidos que L. Ponzio (2002) dá a esse conceito, o que será objeto de análise nesta seção.

5.1.1 O dia a dia escolar com a escrita: as propostas de leitura, a força coercitiva da *norma* e o espaço para a escritura

Para o enfoque desta subseção e tendo presente o *diagrama integrado* que norteia esta análise, nos ocuparemos especialmente dos constituintes *evento de letramento* – descrição dos *eventos* ao longo da imersão em campo –, *esfera da atividade humana* e *cronotopo* – destaque a especificidades da *esfera escolar* que tendem a ser historicamente características em nível nacional e que se reiteram no campo de pesquisa – e *práticas de letramento* – potencial dos *eventos* discutidos para *exorbitar o idêntico*.

Nos quatro meses em que nos mantivemos no ambiente escolar, em um total de aproximadamente sessenta horas de aulas de Língua Portuguesa na imersão no 9º ano do Ensino Fundamental e mais de trinta horas no 3º ano do Ensino Médio, vivenciamos a prevalência de tópicos prescritivos da gramática normativa como conteúdos de ensino em grande parte das aulas, bem como a utilização do livro didático como ‘o’ suporte legitimado de textos a serem lidos e de atividades a serem realizadas. Antes, no entanto, de analisarmos os dados gerados durante essa imersão, é importante abordarmos algumas especificidades no que se refere à organização escolar. Cabe destacar que não é nosso intuito olhar de modo estrito para as configurações do ambiente escolar; nosso objetivo é buscar compreender essa realidade cronotópica, essa *ecologia* maior (com base em IRIGOITE, 2015), para entendermos as relações que se estabelecem no interior dela.

A escola estadual na qual os participantes de pesquisa da Educação Básica estudam e os participantes do Ensino Superior estudaram localiza-se, conforme detalhamos no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos, em contexto de ambientação rural no município de Realeza – PR, e recebe alunos, na sua maioria, filhos de pequenos agricultores da comunidade em que está localizada. A escola compartilha do mesmo espaço físico de uma escola municipal, a qual

atende a turmas de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental. A maioria dos docentes que atua na escola reside na zona urbana de Realeza, em municípios vizinhos ou em outras localidades que não aquela na qual a escola está inserida.

Logo que chegamos à escola para o início do processo de geração de dados, nos chamou a atenção uma prática diária registrada na nota de campo apresentada a seguir:

(69) *Todos os dias, quando o sinal soa, os alunos reúnem-se na quadra de esportes da escola. Eles organizam-se em filas; **para cada turma, há uma fila de meninos e outra de meninas.** Nesse momento, que dura cerca de cinco minutos, o diretor passa algum recado, observa se todos estão usando o uniforme da escola e lhes deseja um bom período de aula. Então, **eles fazem uma oração, de orientação católica,** pronunciada em coro por todos. Depois, cada turma, uma de cada vez, segue para sua sala. Isso se repete todos os dias, antes do início da primeira aula. (Nota n. 8, Diário de Campo, NG, 2015).*

Demos ênfase, nessa nota de campo, a dois movimentos que, em nossa compreensão, remetem a orientações comportamentais não encontradas facilmente em escolas públicas contemporaneamente: a disposição dos alunos em filas antes de se dirigirem às salas de aula e a prática da oração, feita de forma conjunta entre todos, o que pode suscitar um modelo de educação centrado na disciplinaridade e pautado em princípios religiosos. Sobre essa última questão, é importante reiterar que a comunidade na qual a escola está imersa é, na sua quase totalidade, composta por famílias com orientação na confissão católica. Uma questão, aqui, parece-nos especialmente relevante: nossa imersão em campo sinalizou para o que vimos entendendo como a já mencionada *órbita do idêntico*, no sentido de que as relações sociais que se estabelecem nos espaços em que nos foi possível ingressar parecem encapsular-se em um *cronotopo* bastante específico, caracterizado por representações da realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], BAKHTIN, 2002 [1975]) também muito específicas, ligadas ao pertencimento a um grupo cultural (PONZIO, 2013; 2014) no âmbito do qual os sujeitos ratificam o que lhes é familiar no contexto imediato (com base em HELLER, 2008 [1970]) do qual a

nota (69) é apenas um dos vários indícios de que nos ocuparemos ao longo desta análise.

Saviani (2013), ao historiar as ideias pedagógica do Brasil, discute as profundas relações entre configurações econômicas e políticas e concepções educacionais. Com atenção a esses imbricamentos, mas também considerando a formação cultural do Sul do país, compreendemos que o foco confessional que vemos em (69) remete-nos tanto a uma herança jesuítica constitutiva dessa história de que trata o autor, quanto à força da confissão católica atinente ao processo de colonização do Sul do Brasil (com base em GREGORY, 2008), herança extensiva à educação escolar. Já o disciplinamento que a nota em questão sugere, remete tanto para a simetria dos processos da era da industrialização, quanto para a coerção herdada do modelo militar da década de 1970 (com base em SAVIANI, 2013); modos de operar icônicos de décadas passadas.

Predicar, no entanto, como ‘décadas passadas’ pode levantar problematizações se considerado o conceito de *cronotopo*; entendemos que o espaço em que imergimos integra-se a particularidades de um tempo que, à luz do espaço em que nos inserimos, seria tido como ‘pretérito’. Essa é uma discussão complexa que subjaz a essa análise e que foi enfoque explícito de Catoia Dias (2016) em nosso Grupo de Pesquisa. Assim, por ora, compreendemos que o espaço que imergimos cruzava com um tempo de delineamentos bastante específicos (com base em BAKHTIN, 2002 [1975]).

O que, porém, entendemos relevante para esta tese não são os modelos educacionais subjacentes à configuração das relações sociais ali instituídas, mas a *órbita* de que vimos tratando: entendemos, como já mencionado, haver ali um movimento de orbitar nesse *cronotopo* muito específico, em que o espaço educacional cruza com um tempo cultural com propriedades singulares – se considerado o *genérico humano* (HELLER, 2008 [1970]) na constituição da história (VYGOTSKI, 2012 [1931]) –, ali se encapsulando. A *órbita* (com base em PONZIO, 2013) realimenta tais especificidades e, ao fazê-lo, delineia uma *ecologia* também muito específica no que diz respeito à *cultura escrita* (com base em BARTON, 1994). Lidaremos com essas especificidades, nos limites de nossa compreensão sobre elas, ao longo deste capítulo.

Inferimos, na escola, principalmente por parte do diretor e de professores que estão mais diretamente ligados à comunidade, que conhecem as famílias dos alunos, um compromisso com o bem-estar dos

estudantes, em uma conformação que remete a bases paternalistas de educação muito vinculadas a características da educação confessional (com base em HADDAD, 1981 e CUNHA, [s.d.]). Isso se afigura, por exemplo, na seguinte nota de campo: (70) *No momento em que todos os alunos estavam reunidos na quadra de esportes, ação que se repete cotidianamente, o diretor avisou que a previsão do tempo era para bastante frio e sugeriu que os alunos viessem para a escola bem agasalhados.* (Nota n. 15, Diário de Campo, NG, 2015).

Outra situação que suscitou essa interpretação consta na nota de campo a seguir:

(71) *Durante uma conversa informal na sala dos professores, o diretor da escola nos contou que, na opinião dele, sua “missão” como diretor estava cumprida, pois ajudou a colocar um aluno “nos trilhos”. Segundo ele, se não fossem as muitas conversas e interações que teve com esse aluno, ele poderia já estar no “mundo do crime”.* (Nota n. 30, Diário de Campo, NG, 2015).

Apesar de não terem sido foco de nossa atenção nesta pesquisa as ações da Direção da escola em questão, consideramos importante destacar que orientações como as que constam em (70) e (71) sugerem, a seu modo, uma postura de *diferença não indiferente* no que se refere aos sujeitos imersos no *cronotopo* do qual o Diretor compartilha. Não nos parecem ações limitadas à *funcionalidade* do cargo de Direção, mas compromissos que fogem ao *escafandro* de que trata Ponzio (2014). A questão que se coloca aqui remete a Faraco (2010) que, ao refletir sobre as complexas implicações do conceito de *ato* em Bakhtin (2010 [1920-24]), no que concerne à abordagem ética, escreve:

Nenhuma ética teórica, diz ele [Bakhtin], possui uma forma adequada para expressar essa contraposição arquitetônica [o outro não é simplesmente outra pessoa, mas uma pessoa diferente, um outro centro axiológico]; só de dentro do ato é possível expressar este momento de reconhecimento (do outro), **mas não dispomos de uma filosofia moral capaz de fazer isso, embora ela já tenha conhecido expressão na moral cristã (amar o outro) e na moral**

altruísta (sacrificar-se pelo outro). Parece que está claro nas entrelinhas aqui que Bakhtin ambicionava preencher este vazio com sua filosofia moral. (FARACO, 2010, p. 156, grifos nossos).

Parece-nos que nesse ‘preocupar-se’ com os estudantes para além do escafandro (PONZIO, 2014), como em (70) e (71), extrapolam-se as funções estritas da Direção de escola; estaria aqui a negação do *álibi para existir*, o qual, segundo o filósofo italiano, demanda o agir nos limites da função e jamais fora dela. Nesses casos, o Diretor foge ao *álibi*, foge ao escafandro, o que, em nossa compreensão, tal qual assinala Faraco (2010), institui-se, neste caso, pela moral cristã que caracteriza a evidente filiação à confissão católica que vimos ali: aqui a preocupação com o outro, o que transcende a *funcionalidade* da interação nos termos de Ponzio (2014).

Após essa breve discussão sobre algumas especificidades dessa *ecologia* (BARTON, 1994), interessa-nos discutir, nesta seção, caracterizações da *esfera escolar* no que se refere às vivências com o *ato de ler* textos em diferentes *gêneros do discurso*, isso porque compreendemos que a *leitura* como *ato* deriva dos *encontros*, os quais, por sua vez, têm como condição o *não álbi para existir*; e entendemos que, somente no *lôcus do encontro*, a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) efetivamente se institui (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015) e dela depende a possibilidade de ampliação de repertório dos estudantes, condição, por sua vez, para o *exorbitar do idêntico*. Abriremos essa compreensão ao longo deste capítulo.

Em se tratando das especificidades da *esfera escolar* para uma *ecologia* fecunda ao *exorbitar*, começemos, voltando nosso olhar para um espaço importante em qualquer ambiente educacional em se tratando de nosso objeto de estudo, a biblioteca, haja vista – a despeito dos amplos recursos virtuais que hoje se colocam à disposição dos sujeitos – a historicidade das possibilidades de apropriações de cultura a partir dos *artefatos* de escrita disponíveis ali. De acordo com Britto (2012, p. 57), “[...] o acervo de uma biblioteca [...] precisa incluir obras de ciência, história, geografia, psicologia, literatura, artes etc., e organizar-se de forma a permitir percursos formativos mais amplos e densos”. Ainda, para o autor, a eficiência desse espaço não depende da quantidade de materiais em seu acervo, mas do projeto de formação que a comunidade escolar incorpora e desenvolve.

Detemo-nos largamente nesta seção em uma discussão sobre *biblioteca* e na análise do movimento que vivenciamos no campo de pesquisa em se tratando dela, tentando tematizá-la não apenas como instituição, mas como conceito, na vontade de uma ruptura com a queixa aplanada, muito conhecida, de que ‘*biblioteca escolar* não funciona’. Para essa discussão vale ter presente que o advento dos estudos do letramento na década de 1980 (STREET, 1984; 1988; HEATH, 2001 [1982]) trouxe à cena uma aguda problematização acerca da escrita tratada como *erudição* e – ato contínuo – colocou em questão a educação escolar para a escrita com base nessa mesma *erudição*, entre outros desdobramentos, por ver nela contornos de universalismo e exclusão – as bibliotecas tendem a ser tomadas como ícones dessa mesma erudição.

Em um movimento que remete aos estudos culturais (com base em HALL, 2006 [1992]), os quais problematizam a *homologia* (com base em LYOTARD, 1979) e, por implicação, o conceito de *cultura* no singular, compreendemos que discussões sobre ‘*gêneros da esfera literária*’, ‘*livro como suporte*’, ‘*literatura do grande tempo*’ e temas afins passaram a ser objeto de intensos questionamentos, em nome da defesa da *paralogia*, do *pluralismo cultural* e questões congêneres. Nesse contexto, Street (2000) problematiza compreensões de pluralização que se colocam sob a armadilha de novas reificações, exatamente do que essa pluralização busca se distinguir. Escreve ele: “I think that *ways* in which the term ‘multiple literacies’ gets adopted at time falls into the trap of reification. [...] I *claim* to culture is itself a part of the process rather than a given. So, in that sense, one cannot simply line up a single ‘literacy’ with a single ‘culture’”. (STREET, 2000, p. 19, grifos do autor).

Fazemos esse registro porque entendemos que a ‘curvatura da vara’ (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) vergou-se de tal modo que ‘*leitura de textos em gêneros secundários* vinculados a obras do *grande tempo*’ (BAKHTIN, 2011 [1979]) passaram a ser também foco de questionamento em muitos contextos, e, assim, discussões sobre ‘*biblioteca escolar*’ passaram a ser, em alguns espaços escolares, vinculadas a uma visão elitista de escola – registro que fazemos aqui nos limites do senso comum, exigindo-se estudos futuros. Sob uma base vigotskiana, compreendemos *cultura* como produção da atividade humana no percurso da história; logo, vemos tensionamento dialético nela. Escreve o autor russo: “Estudar algo historicamente significa

estudiá-lo em movimento.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 67). Assim, não nos filiamos a uma compreensão *universalista* de *cultura*, nem tampouco a uma compreensão *relativista*. Buscamos a já mencionada tensão dialética entre o que é do *cotidiano* com o que é da *história* (HELLER, 2008 [1970]), ou a integração dialógica entre o que é do *grande* e o que é do *pequeno tempo*, entre o que é *istina* e a *pravda* (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2010 [1920-24]). Desse modo, tomamos os estudos do letramento nesta tese a partir desse olhar, por isso compartilhamos com Street (2000, p. 19) a compreensão de que “culture is a verb”.

A partir dessas considerações, tratamos da biblioteca escolar no campo de pesquisa, a qual, quando iniciamos o processo de geração de dados, encontrava-se como apresentada na Figura 12 a seguir.



Figura 12: Espaço destinado à biblioteca

Fonte: Geração nossa.

Na verdade, tratava-se de um espaço provisoriamente destinado à biblioteca desde o ano anterior ao início de nossa imersão na escola. Segundo nos informaram alunos e professores, tratava-se de uma sala temporária que, conforme pode ser observado na imagem, parecia um depósito de materiais. De acordo com relato da acadêmica *Fabíola*, apresentado em (72), quando ela frequentava essa escola, durante a Educação Básica, a biblioteca estava localizada em um espaço maior:

(72) *Lembro-me de algumas aulas de Língua Portuguesa, em que uma vez por semana tínhamos aula de leitura, na qual a professora nos levava até a biblioteca (um ambiente bem arejado, espaçoso, com grande variedade de livros, sofá, cadeiras confortáveis, mesas compridas), era nesse local que realizávamos a leitura. (Fabíola, MD⁶⁶, 2015).*

Diferentemente do espaço descrito por *Fabíola*, a biblioteca escolar que os alunos frequentavam durante nosso tempo de imersão na escola foi a retratada na Figura 12. Registramos, em diário de campo:

(73) *Durante a maior parte do tempo de nossas vivências na escola, a biblioteca encontrava-se em uma sala improvisada, que mais parecia um depósito de livros e outros materiais didáticos. Não havia bibliotecário para atender aos alunos. A biblioteca permanecia fechada, só era aberta quando algum professor solicitava para que pudesse ocorrer a troca de livros. Nessas ocasiões, uma funcionária da secretaria da escola abria a sala e fazia a anotação da troca de livros em um caderno. Como a sala era pequena, apenas dois alunos iam até lá por vez para trocarem os livros. Um novo espaço para a biblioteca ficou pronto no último mês em que estávamos na escola. Tivemos a oportunidade de acompanhar uma troca de livros nesse novo espaço, que também permanecia fechado e só era aberto quando algum professor solicitava. Esse novo espaço para a biblioteca foi construído com recursos da Associação de Pais e Professores da escola. (Nota n. 9, Diário de Campo, NG, 2015).*

Conforme descrevemos em (73), um novo espaço físico para a biblioteca ficou pronto no final de nossas vivências ali, já no segundo semestre letivo. Esse espaço, apresentado na Figura 13, a seguir, é diametralmente distinto do anterior e sugere efetivo cuidado e zelo com o espaço em questão:

⁶⁶ Memorial Descritivo escrito por *Fabíola* na disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa.



Figura 13: Biblioteca organizada no novo espaço

Fonte: Geração nossa.

Esse significativo processo de mudança, considerando tratar-se de investimento das famílias, por meio da Associação de Pais e Professores, sinaliza para valorações locais que reiteram vivências com a *cultura escrita* no espaço escolar (com base em HEATH, 2001 [1982]), o que atribuímos a representações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) muito próximas ao senso comum: ‘uma escola deve ter uma boa biblioteca’. Essa qualificação, porém, em muitas situações – como neste caso – refere-se a um espaço físico aprazível e bem cuidado. Estender essa qualificação – ‘boa biblioteca’ – à descrição do acervo constituiria um movimento mais complexo de transitividade em relação ao senso comum e traria ao conceito *biblioteca* outras implicações em se tratando da *cultura escrita*, em se tratando desse espaço como lócus de dialogia com a *grande temporalidade* e a *grande espacialidade* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]).

Essa vinculação a representações do senso comum é sinalizada também por um outro movimento: a biblioteca reconfigurou-se substancialmente como espaço físico, o que não pudemos atestar acerca das atividades que nela tiveram lugar, já que o ‘manter-se aberta aos estudantes’ esteve contingenciado – no período em que nos mantivemos em campo – por demandas do professor de Língua Portuguesa para que os alunos pudessem trocar os livros que haviam levado para casa. Como parece ocorrer em boa parte das escolas em nível nacional, também ali

não havia bibliotecário, essa função era desempenhada por servidor da escola que acompanhava os novos empréstimos para registrar, em um caderno, os livros que eram devolvidos ou levados pelos estudantes. O computador que estava instalado na sala, quando de nossa saída do campo de pesquisa, não estava ainda sendo usado para esse tipo de registro. Trata-se de um quadro que o senso comum sinaliza de modo bastante reiterado historicamente no país e que interfere na *biblioteca* como conceito: a figura do bibliotecário conceitualmente transcende à gestão da chave e do empréstimo em nome do zelo pelo acervo, para se colocar funcionalmente como uma figura que incide sobre o acervo, que orienta o empréstimo, que aviva o espaço.

Transcender ao automatismo da ‘retirada de livros da biblioteca para levar para casa’ em busca de vivenciar o espaço como enriquecedor para uma imersão orientada na *cultura escrita* do *grande tempo* seria parte do movimento complexo que mencionamos anteriormente, respectivo à qualificação do ‘acervo e do que fazer com ele’ mais do que à qualificação do espaço físico em si mesmo. Essa reflexão nos leva a Hamilton (2000) e suas propostas para compreender a constituição dos *eventos de letramento*, ressignificadas, em nosso grupo de pesquisa, em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013): *eventos* demandam *ambientes* e *artefatos*, mas estes últimos só fazem sentido se houver *interactantes* em *encontro* por meio deles/neles.

Filiamo-nos a Britto (2012, p. 56), na compreensão de que a razão de ser da biblioteca escolar “[...] não é estimular a leitura pura e simplesmente, qualquer que seja, sendo confundida com espaços de lazer e entretenimento”. Para o autor,

A eficiência da biblioteca escolar depende não da forma de oferta de texto, mas de o quanto a comunidade escolar aprofunda e transforma em ações e espaços que o tornem viável, do quanto prevê ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existenciais a partir da atividade orgânica de estudar, de ler e de procurar organizar informação para pensar e intervir no mundo (BRITTO, 2012, p. 58).

Entendemos amplamente conhecidas as tensões entre *disponibilidade* e *acesso* (com base em KALMAN, 2003); logo, é

fundamental ter à disposição um espaço físico onde se colocam livros e outros *artefatos* de escrita em exposição, na categoria funcional ‘biblioteca’, mas é mais que fundamental, é fundante, historicizar essa funcionalidade, o que demanda ações, conforme aponta Britto (2012), que promovam *encontros da outra palavra e da palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b), consolidando processos que possibilitem aos sujeitos *exorbitar o idêntico*, provar de novas possibilidades de colocar-se no mundo, de compreender criticamente a realidade de que fazem parte e também aquela da qual não fazem. Entendemos ter vivido o importante processo de reconfiguração física daquele espaço, mas não pudemos fazê-lo quanto à reconfiguração das vivências a terem lugar nele, concluindo o processo de imersão na escola com a expectativa de que elas se consolidem em um futuro próximo, o que exige que se *exorbitem* representações docentes e de gestão, de modo a que a ênfase não se limite ao conceito *espaço físico biblioteca*, mas se estenda ao conceito *espaço cultural biblioteca*.

Aqui se coloca uma questão importante, que é a base para as reflexões de Britto (2003; 2012; 2015) nas quais o tema ‘biblioteca escolar’ se coloca: a formação humana omnilateral (DUARTE; SAVIANI, 2010), a possibilidade de os sujeitos, em seu desenvolvimento microgenético, apropriarem-se do que é da ontogênese humana (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Essa possibilidade não diz respeito à biblioteca escolar em si mesma, mas a sua condição de local em que podem estar os objetos culturais que fogem àquilo que está meramente no campo do que se coloca como imediatamente familiar ao sujeito. E, para isso, é necessário o estreitamento paulatino das relações dos estudantes com os diferentes autores, para que passem a operar psiquicamente de modo ampliado (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), do que depende a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985). Sob essa perspectiva ‘habituação em leitura’ é mero enfoque cognitivista: a questão que se coloca é *intersubjetividade* entre estudantes e autores.

Nesse sentido, conforme discutimos no aporte teórico desta tese, a educação para a leitura de textos em diferentes *gêneros do discurso* e as vivências em *eventos de letramento* diversos na escola são especialmente importantes para a ampliação das *práticas de letramento* dos alunos, ampliação dos usos sociais da escrita (com base em HAMILTON, 2000; STREET, 1988), ampliação, enfim, de seu repertório cultural. Para isso, há duas questões fundamentais:

primeiramente, importa que os textos, em diferentes *gêneros* façam parte das aulas, sendo facultados *encontros* do sujeito e do *outro* (com base em ressignificações nossas para PONZIO, 2010b; 2013; 2014), por meio do *ato de ler*; uma segunda questão: ações didático-pedagógicas são necessárias para a compreensão das *dimensões social e verbal* dos *gêneros* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), pois é durante a conversa sobre o texto com o interlocutor mais experiente que se delineiam os processos interpretativos (com base em KLEIMAN, 2004 [1989]).

E esses *encontros* exigem educação escolar, sobretudo naqueles espaços sociais em que a *esfera familiar* não atua em favor disso, como sugerem Gee (2004) e Heath (2001 [1982]), discussão que nos leva, entre outros desdobramentos, às chamadas “aulas de leitura”, geralmente uma aula de Língua Portuguesa por semana destinada exclusivamente ao *ato de ler* livros que os alunos escolhem na biblioteca da escola. Tentando fugir à ‘cantilena da escola’ e tratar disso na relevância que tem para este estudo, registramos a seguinte nota de campo:

(74) *Nesse dia de aula, os alunos foram até a biblioteca para trocar os livros. Durante a troca, o professor ficou na sala, não acompanhou os alunos até a biblioteca. Como a escola não tem bibliotecária, quem fez a troca dos livros para os alunos foi a funcionária que trabalha na secretaria. Os alunos voltaram para a sala e ficaram lendo. A maioria dos alunos ficou dispersa, tangenciando a atividade* (Nota n. 29, Diário de Campo, EF, 2015).

Essas ‘aulas de leitura’ foram vivenciadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Na turma do 3º ano do Ensino Médio foram poucos os momentos destinados à vivência com livros na biblioteca da escola. Como no Ensino Médio o número de aulas semanais de Língua Portuguesa é menor do que no Ensino Fundamental, não se costuma destinar momentos exclusivos ao *ato de ler* em sala de aula. Os livros que os alunos escolhiam na biblioteca deviam ser lidos em casa. A leitura em casa, no entanto, traz implicações axiológicas que envolvem investimento em destinação de tempo e espaço doméstico, condições objetivas para ausculta ao autor (PONZIO, 2010b; 2013) priorização desta atividade em detrimento de outras e questões

semelhantes. Trata-se de um conjunto de elementos que contribuem para que ‘ler em casa’ passe a compor a rotina dos sujeitos (com base em GEE, 2004; LAHIRE, 2005 [1998]). Haver ou não esses elementos é parte de toda uma *ecologia* (BARTON, 1994) de como a escrita se coloca na *esfera familiar*; não havendo essa *ecologia*, é preciso que a *esfera escolar* eduque os estudantes a fim de que esses elementos passem gradualmente a fazer parte da *ecologia* que lá se desenha, modificando-a: aqui, o *exorbitar o idêntico*; do contrário, em se tratando da formação de leitores, não seria necessário frequentar a escola.

Para isso, no entanto, a própria *esfera escolar* precisa ter na sua *ecologia* essa valoração, o que passa, como mencionamos anteriormente, por reconfigurar conceitualmente *biblioteca*, assim como reconfigurar conceitualmente ‘aulas de leitura’, passando a concebê-las como vivências de *encontros*. Outro ingrediente dessa reconfiguração conceitual conjuga necessariamente o acervo físico com dispositivos eletrônicos que facultem ‘educação para’ e ‘amplo acesso a’ acervos virtuais, sob orientação escolar de excelência, sem o que *órbitas do idêntico* de outra natureza se delineiam, como habituação a consultas a enciclopédias aplanadas *on-line* e o já conhecido plágio pelo mosaico de textos formados com excertos da internet (com base em LEA; STREET, 1998).

Nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio no campo de pesquisa, a valoração do ensino de conteúdos gramaticais sobrepõe-se à valoração do ensino com base em atividades de leitura e escrita. Sobre essa questão, *Denis*, participante de pesquisa do Ensino Superior, ao relembrar vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* experienciadas por ele na Educação Básica, informou: (75) *O Ensino Fundamental teve aula de leitura, depois parou essa aula de leitura no Ensino Médio, até porque eles disseram que diminuiu a carga horária de Português... daí não dava tempo suficiente* (Denis, EF2, ago. 2015).

Assim como *Denis*, *Fabíola* também registrou em Memorial Descritivo, a que nos foi dado acesso na pesquisa documental, questões relacionadas às aulas de leitura e às idas à biblioteca quando frequentava a Educação Básica:

- (76) *Escolhíamos o livro semanalmente, sem nenhuma orientação literária por parte de bibliotecário, já que nunca teve esse cargo na escola, e nem por parte da professora, ela apenas traçava uma ficha de leitura (igual para todos os livros), essa ficha*

continha perguntas: O quê? Onde? Quando? Como? Por quê? Narrador; Início; Clímax, Desfecho. Após lermos e preenchermos essa ficha se entregava para a professora e ao final do trimestre era-nos atribuído nota, algumas vezes apresentávamos oralmente a história do livro. A professora corrigia e não havia refacção. Durante o restante das demais aulas, líamos as propostas, textos, que o livro didático apresentava. (Fabíola, MD, 2015, ênfase em negrito nossa).

Inferimos, a partir do relato de *Fabíola*, espontaneísmo discente em relação à escolha dos *artefatos* de escrita para leitura, o que entendemos manter-se dessa forma na *ecologia* escolar atualmente. Essa mesma questão observamos durante a etapa de geração de dados na escola, conforme registramos na seguinte nota de campo:

(77) Na troca dos livros na biblioteca, dá-se uma seleção guiada pela espontaneidade dos alunos. A maioria deles pega o livro que lhe apraz, independentemente de uma orientação institucional ou docente específica. Eles olham para uma prateleira, para outra e escolhem aleatoriamente. Como acompanhamos esses momentos, às vezes, **atendemos a pedidos seus e os orientamos na escolha dos livros.** (Nota n. 12, Diário de Campo, NG, 2015).

Nas idas à biblioteca que acompanhamos, perguntamos aos participantes de pesquisa se eles haviam realizado a leitura do livro objeto de empréstimo. Nessas ocasiões, *Igor* respondeu que não tinha lido o livro todo; mencionava ter se atido a algumas páginas. Na Entrevista Focada 2, quando o questionamos sobre a leitura dos livros que tomava emprestado na biblioteca da escola, ele disse: (78) *Alguns. A maioria não, acho que assim::: eu pego daí vai e::: assim, eu acho muito chato... [aí você não continua a leitura?] Não.* (*Igor*, EF2, set. 2015). Em relação à *Natália* e *Lilian*, observamos atitude semelhante, apesar de inferirmos que elas têm maior familiaridade com leitura nesse *artefato* do que *Igor*. Nos dias destinados aos empréstimos na biblioteca, elas também revelaram não terem lido os livros até o final, conforme registramos em nota de campo apresentada a seguir:

(79) *Em uma dessas ocasiões, Natália disse que estava devolvendo o livro sem terminar de lê-lo porque o achava chato; havia lido quatro páginas. Lilian, da mesma forma, enunciou não ter finalizado a leitura de todo o material; disse ter lido até a metade. Nenhuma das duas marcou o empréstimo; elas optaram por escolher outro livro.* (Nota n. 49, Diário de Campo, EF, 2015).

Em se tratando das vivências com o *ato de ler* na *esfera escolar*, vale apontarmos, ainda, que durante os primeiros dois meses em que participamos das aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, as leituras correspondentes a esses livros compunham atividades de configuração *ad hoc*. Eles liam os materiais durante a aula semanal destinada a essa prática e depois levavam o livro para casa. Quando, após uma semana ou quinze dias, voltavam à biblioteca para o processo de empréstimos, informar se tinham ou não realizado a leitura era questão à margem do foco central da ação educativa, assim como eram marginais interlocuções sobre as obras que, teoricamente, eram lidas.

Ler [até o fim] ou não as obras tomadas em empréstimo parecem-nos uma questão bastante importante, para além das *práticas sociais de referência* da *esfera escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). Questões como ‘que obra escolher’ e ‘lê-la ou não até o final’, ‘ter ou não vontade de falar sobre ela’, ‘ser ou não exigido do sujeito que o faça’ constituem componentes importantes de uma determinada *ecologia* da escrita, os quais se relacionam entre si e com outros componentes – o *ecossistema*, para manter a metáfora –, tendo como pano de fundo o modo como as vivências dos sujeitos se historicizam nas relações com outros. “El punto central [...] consiste [...] en la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior del individuo [...] e los momentos más importantes que integran esse proceso de transición” (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 87).

Para que haja essa integração, na *esfera escolar*, exigem-se planejamentos claros e precisos: como fazer para que os alunos tenham critérios para selecionar as obras, leiam-nas, falem sobre elas com os outros e queiram fazer isso tudo, em vivências cada vez mais diversificadas e para além do que lhes é familiar. Trata-se de questões fundantes para projetos educacionais que se proponham a *exorbitar o*

idêntico, para os quais vivências na biblioteca escolar e em ‘aulas de leitura’ constituem, sem dúvida, elementos basilares para além de questões amplamente decantadas na cantilena de ‘coisas que não funcionam na escola’. Pensar a educação para leitura desse modo exige estranhar o olhar para a ‘biblioteca escolar’ e para a ‘aula de leitura’, fugindo à ótica do já-dito, do já-pensado, do já-visto na estereotipia da escola, e assumindo esse espaço como decisivo para a formação integral na perspectiva mais ampla da omnilateralidade, porque ele se configura historicamente com possibilidade de elo com o que se coloca na *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]).

Nesse registro da importância de uma ação escolar planejada, inferimos o entendimento – também parte da estereotipia escolar – de que a leitura descompromissada, livre, promoveria a potencialização do gosto pela leitura. Tornamos mais uma vez a Britto (2012, p. 50), para quem “[...] gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina”. Nesse sentido, seria equívoco considerar que, “[...] para ser leitor, o aluno deve gostar de ler e que isso se consegue pela escolha desimpedida e pelas práticas não-diretivas de leitura” (BRITTO, 2012, p. 12). Vemos em movimentos com essas características tanto o espontaneísmo que advém de compreensões equivocadas de concepções escolanovistas (DUARTE, 2001), como o foco na fruição de bases subjetivistas (com base em GIDDENS, 2002).

Compreendemos que nossa presença em sala de aula e interlocuções que mantivemos com o professor contribuíram para que, no mês subsequente houvessem acontecido momentos de reflexão conjunta sobre as leituras realizadas. Sinaliza-se, assim, nossa interferência, em alguma medida, no campo de pesquisa, o que se deu em razão das relações que se aproximaram, ainda que muito inicialmente, da *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), questão à qual voltaremos à frente. O professor combinou com os alunos que toda semana alguns deles seriam chamados à frente da sala para ‘mostrar o livro e contar a história’. A quase totalidade dos alunos que eram chamados dizia não ter terminado a leitura do livro todo, conforme extensa nota de campo a seguir e que retoma reflexão nossa anterior sobre ‘ler [até o fim] ou não o livro’:

(80) *O professor chamou um número específico no diário de classe. O aluno cujo nome correspondia àquele número deveria dirigir-se até a frente da sala, mostrar o livro aos colegas e contar a história. A*

primeira aluna a ser chamada naquele dia disse que não tinha terminado de ler o livro todo, um livro de contos. Ela abordou o início de um dos contos, com dificuldades para narrar o final da história. O professor pegou o livro, folheou algumas páginas e disse que, lendo meia página já dava para saber o que ela tinha acabado de informar. O próximo aluno foi chamado e informou que não havia lido o livro. O professor disse que iria cobrar na próxima aula e, se ele não tivesse lido, levaria para casa um recado destinado aos seus pais. Outro aluno foi chamado e informou que não havia entendido nada do livro porque, na verdade, não havia lido nenhuma página. Quando Lilian foi chamada, ela disse que não estava com o livro, tinha esquecido em casa e não lembrava qual era o título da obra. Então ela falou ao professor que não o tinha lido. Quanto a Natália, contou um pouco sobre o que havia lido, apesar de não ter terminado o livro todo também. Igor não foi chamado naquele dia, mas quando o questionamos sobre se tinha realizado a leitura, nos disse que tinha lido duas páginas apenas. O livro era uma antologia de contos, crônicas e poemas. Ele nos disse que não iria remarcar o livro, ia devolver. Enfim, naquele dia, de todos os alunos convidados a contar a história do livro que leram, apenas uma aluna manifestou-se de modo a sugerir ter lido a obra toda. (Nota n. 92, Diário de Campo, EF, 2015).

Em outra semana de aula, o professor solicitou que Igor ‘contasse a história do livro’ que trazia consigo. Registramos, em nota de campo, como foi a interação:

- (81) *Como não havia lido o livro todo, segundo ele informou, faltavam três ou quatro capítulos, Igor contou até a parte que tinha lido. Tratava-se da obra “Meu primeiro beijo”. Quando ele terminou de contar, o professor disse: “**acho que é o primeiro livro que você leu na vida**”, ao que Igor riu, sugerindo estar envergonhado. O professor brincou com ele, dizendo que em vez de “O primeiro*

beijo”, poderia ser “O primeiro livro”. (Nota n. 144, Diário de Campo, EF, 2015).

No movimento de (81), reiteramos discussão anterior sobre implicações da *ecologia* (BARTON, 1994) no modo de lidar com o livro e apontamos um novo ponto de relevância para essa discussão considerada a *órbita do idêntico*: ‘mostrar o livro e contar a história’. Anteriormente mencionamos como os estudos do letramento problematizaram o enfoque homológico da abordagem da escrita na escola, o que nos leva para, possivelmente, o coração da crítica das décadas de 1980 e 1990 (STREET, 1984) quanto a uma abordagem cognitivista: ‘ler é ler livros de histórias’ (com base em KLEIMAN, 1995). As propostas de lidar com os *gêneros do discurso* (PCNs – LP, 1998; BAKHTIN, 2011 [1952-53]) vieram problematizar tanto o ‘livro’ entendido como ‘o’ suporte de prestígio, quanto as ‘histórias’, já que elas não se justificam na imanência ontológica, mas compõem *lendas, fábulas, romances, piadas, notícias* dentre outros *gêneros*. Vale o mesmo para os livros, que exigem adjunto ao nome: livros de *contos*, livros de *receitas, ensaios, romance* e outros. A permanência dos encaminhamentos na abstração ontológica do ‘livro’ e da ‘história’ precisa ser rompida para que o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) se deixe ver, porque tão somente nele os sentidos vão se colocar, e ‘ler’ terá finalidade, não será mais verbo intransitivo (BRITTO, 2015); nesse movimento de abertura para o *mundo da vida*, em contornos diferentes daqueles já amplamente conhecidos, se *exorbita o idêntico*.

Ainda quanto às aulas de leitura, no que tange ao 3º ano do Ensino Médio, conforme especificamos anteriormente, não havia momentos destinados exclusivamente à leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse todo, vivenciamos uma aula no final do mês de junho, portanto já na metade do ano letivo, na qual o professor informou aos alunos que eles começariam a tomar emprestados livros na biblioteca da escola para ler. Quando realizamos a Entrevista Focada 2 com *Lucas*, ele nos disse que até então, naquele ano, não tinha lido nenhum livro, independentemente do *gênero*: (82) *Começaram agora, agora que eles começaram, arrumaram a biblioteca e coisarada né... [Quantos livros você já leu este ano?] Este ano nenhum né porque não tava aberta né ((a biblioteca)) desde o começo. Com aquela greve, até agora, agora que conseguiram arrumar* (*Lucas*, EF2, set. 2015).

Sobre as leituras que realizam na escola, *Daniela* contou:

(83) *Geralmente na escola eles querem que a gente leia aqueles livros mais voltados pra literatura de vestibular (...) Na verdade eu acho que::: ESSE ano tá difícil, porque assim... é::: não... eles não falaram nenhum li::vro e tudo o mais. O professor até comenta, tal livro, mas, assim:::, não tem aquela cobrança. (Daniela, EF2, set. 2015, ênfase em negrito nossa).*

Nossa ênfase em negrito em (83) converge com os apontamentos anteriores sobre o *mundo da vida*: também nesse caso, declina-se dele, porque render-se ao *produtivismo* (com base em SAVIANI, 2013), atender a demandas externas move a ação escolar (com base em IRIGOITE, 2015) neste caso; e nesse atendimento, ‘ler livros para o vestibular’ coloca-se como *teoreticismo*, verdade sem *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) e, nessa condição mantém a *órbita do idêntico*, porque *exorbitá-la* exige *assinatura* do sujeito, condição para a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Ainda com base no pensamento vigotskiano no que diz respeito ao papel do que é intersubjetivo, outra possível intervenção nossa no campo foi em relação à ida dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio a uma feira de livros que estava acontecendo na zona urbana de Realeza. Em nossa compreensão, o que possivelmente influenciou a Direção a consultar os alunos sobre interesse em conhecer a feira e, posteriormente, a organizar a ida da turma do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio ao evento, foi o fato de termos perguntado duas vezes, em dois dias seguidos, se os alunos visitariam a feira, considerando não haver previsão de que isso ocorresse porque o professor da classe ministrava aulas em outra escola nos dias em que a feira iria acontecer. Nesse sentido, interferimos no campo, incidindo sobre ele em alguma medida, o que é esperado, tratando-se de uma pesquisa com esse desenho metodológico (com base em DURANTI, 2000).

Quanto a implicações de nossas interações com os sujeitos imersos na *ecologia* da qual participamos ao longo do processo de geração de dados, importa considerar que fizemos parte do contexto sob observação e vivenciamos os *eventos de letramento* instaurados ali, incidindo sobre tais vivências, provocando movimentos no campo – no sentido vigotskiano de *história* como *movimento*, o que registramos

anteriormente. No que se refere ao *estado de intersubjetividade*, mencionado por Wertsch (1985), compreendemos que as ações instauradas no campo em função da nossa presença corresponderam muito mais a tal movimento como ‘imitação’, baseado no senso comum, daquilo que os sujeitos imaginavam que deveria ser, na tentativa de atender ao que, teoricamente, nós esperaríamos ver ali, do que a uma modificação dos modos de significar as vivências, decorrente de um *estado de intersubjetividade* que teria se consolidado. A ‘imitação’, porém, conforme Vygotski (2012 [1931]) é parte do percurso de mudanças, e esse movimento passou a compor a *história* daqueles sujeitos e, nessa condição, incidiu sobre eles de algum modo, e também o fez sobre nós, passando a compor as nossas vivências.

Retornando à questão da ida dos alunos à feira de livros, registramos, em nota de campo apresentada a seguir, como se configurou essa vivência deles na atividade.

(84) *Os livros que estavam à venda na feira, realizada na biblioteca municipal da zona urbana, eram, na sua maioria, livros infantis e best sellers no gênero romance; havia pouquíssimos livros de literatura brasileira à disposição. Apenas um ou dois alunos compraram livros. Muitos ficaram vendo cd's e dvd's de música, não demonstrando interesse em ver os demais artefatos de escrita que estavam expostos. Alguns alunos compraram revistas de culinária para as suas mães. Pelo que pudemos perceber, apenas um ou dois alunos tinham dinheiro para comprar algum livro. A maioria só tinha o suficiente para a aquisição de revistas de culinária cujo custo era menor.* (Nota n. 13, Diário de Campo, EF, 2015).

Essa ida à feira, que acontece uma vez ao ano, constitui vivência pontual, que, do modo com se apresenta, demanda novos contornos para se configurar em espaço de ampliação da variabilidade das interações sociais, a fim de provocar possíveis movimentos de *exorbitação*, de estranhamento do real, baseado no *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011 [1924-27]) que é fundante para a constituição do sujeito.

Outro movimento – este não pontual, ao contrário, historicizado na escola campo de pesquisa – é o projeto de leitura *Quem lê, viaja*, desenvolvido em várias escolas estaduais do estado do Paraná. Para

participar do projeto, os alunos devem entregar uma ficha de leitura dos livros que leem durante o ano para a equipe pedagógica, que as avalia e brinde os alunos selecionados com uma viagem. No ano de 2014, a viagem foi para a cidade paranaense de Foz do Iguaçu. No ano de 2015, o projeto, que foi iniciado em setembro devido à greve dos docentes que durou mais de quarenta dias no primeiro semestre letivo, teria a cidade de Curitiba como destino da viagem ofertada aos ganhadores.

Quanto a essa iniciativa escolar, surge uma série de questões relevantes para nosso objeto de estudo, da qual a principal é ‘Como um projeto com esse delineamento age no movimento de *exorbitar do idêntico* em se tratando desses estudantes? Antes de tocar nesse foco nodal, porém, vale marcar questões já amplamente discutidas, a exemplo de recurso à premiação, à meritocracia, na tentativa de fazer com que os alunos leiam.

Conquistar, motivar, facilitar, divulgar, despertar o interesse, de forma atraente, agradável, afetiva... Que atividade é esta, afinal, de que fogem os sujeitos sociais (os alunos são sujeitos sociais) que precisam ser conquistados para a ela aderirem ou a ela retornarem? Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece e devem aparecer todas estas ações de conquista. (GERALDI, 2010a, p. 112).

O *slogan* ‘Quem lê, viaja’ recorrente em campanhas de incentivo à leitura pela metáfora da ‘viagem’, o ‘escapismo da fruição’ (com base em BRITTO, 2003), a exemplo em uma campanha promovida pelo Ministério da Educação, em 1997, que enunciava: “ler é viver, ler é prazer, leia, leia, leia mais”. Essa ideia de ‘leitura como prazer’, do *ato de ler* como bom em si, com ausência de explicitação do tipo de leitura e do texto objeto da ação – a intransitividade da leitura que problematizamos nesta tese –, indefinições que se fazem presentes em campanhas governamentais de incentivo à leitura, segundo Britto (2012; 2015) são passíveis de problematização na promoção de uma leitura crítica; neste caso específico – na Figura 14 – o enfoque estrutural da ficha de leitura a que os alunos respondiam sobre cada livro lido é também elemento na composição dessa problemática.

Aluno: _____ Turma: _____ Data: _____

Título do livro: _____

Autor: _____ Editora: _____

Dados da Obra

- 1- Gênero (conto, teatro, romance, literatura...)
- 2- Tema principal (aventura, ficção científica, romance....)
- 3- Quantos Capítulos (dividido)
- 4- Personagens (protagonistas e antagonistas secundários)
- 5- Número de páginas do livro
- 6- Resúmo/síntese do livro

Figura 14: Ficha de leitura

Fonte: Geração nossa.

Nessa figura, a constituição dos seis itens sugere um movimento singular: item típico do enfoque estrutural ‘clássico’, como *personagens*, na condição de *protagonistas* e *antagonistas* – item 4 –, ladeia item com nova roupagem estrutural, como o 1, no qual *gêneros do discurso* têm base categorial ontológica (com base em GERALDI, 2010a). Paralelamente, questões externas como divisão de capítulos e número de páginas assumem valoração hierárquica igual aos demais itens. Considerando os propósitos a que se presta essa ficha – materializar os critérios para avaliação do mérito –, como consta em (85) a seguir, valeria uma discussão sobre convergências nas relações entre ‘desenho do instrumento’ e ‘finalidades a que se presta’, mas isso foge ao foco relevante nesta seção e nos limitamos a tomar essas relações na consolidação de possibilidades maiores ou menores para o *exorbitar o idêntico*, ao que voltaremos à frente.

Sobre a metodologia usada para a seleção dos ganhadores – avaliar a partir da ficha –, registramos a seguinte nota de campo:

- (85) *A pedagoga da escola nos disse que ainda não tinham definido exatamente como iriam avaliar, que critérios iriam usar para selecionar os alunos ganhadores da viagem. Precisavam pensar no que considerar nessa avaliação das fichas de leitura (número de páginas do livro, total de fichas entregues por aluno etc). Na opinião dela, essa*

avaliação é complicada; informou que tentaram montar uma ficha que fizesse os alunos lerem, de fato, os livros e não só preencherem a ficha a partir de resumos encontrados na internet, mas ela disse estar ciente de que isso possa acontecer. (Nota n. 20, Diário de Campo, NG, 2015).

A partir das informações que obtivemos sobre o desenvolvimento desse projeto de leitura, inferimos que, na esteira de campanhas e programas de incentivo à leitura realizados historicamente no Brasil, a preocupação revozeia a intransitividade do ‘haver leitura’ e remete a fundamentos cognitivistas das décadas de 1980 e 1990 (SMITH, 2003 [1989]; MORAIS, 1996 entre outros) que dissociam a leitura da imersão histórico-cultural dos sujeitos e tendem a convergir com a meritocracia em posturas que valorizam a *performance* (com base em LYOTARD, 1979). Trata-se, a nosso ver, de um efetivo esforço da escola em abrir espaços para a familiarização com a leitura, fazendo-o, neste caso – e possivelmente sem essa ciência – em convergência com essa tradição cognitivista da meritocracia – o concurso – e da leitura como ‘fruição de escapismo’ – ler é viajar. Conforme aponta Britto (2003, p. 106),

[...] crendo [se] que a questão da leitura é um problema pessoal, de gosto e interesse, que pode ser resolvido através do estímulo e do proselitismo, constrói-se um movimento em que, na tentativa de interferir no comportamento dos sujeitos, de modo a fazê-los leitores, se combinam sedução e persuasão intelectual [...].

Ainda no que tange a esse projeto de leitura da escola, os alunos podem optar por participar ou não do processo. No caso dos participantes de pesquisa do 9º ano do Ensino Fundamental, *Lilian* e *Natália* disseram fazê-lo todos os anos, ambas foram contempladas com a viagem no ano anterior, enquanto que *Igor* não demonstrou ter interesse nessa participação. No que se refere aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, *Lucas* mencionou nunca ter participado do *Quem lê, viaja*, em aparente desatenção a essa possibilidade; dá-se o mesmo com *Tatiana*, enquanto que *Daniela* o faz, tendo sido selecionada e tendo viajado para Foz do Iguaçu no ano anterior.

Durante a interação que mantivemos com os alunos em suas residências, alguns dos pais que acompanharam a Entrevista Focada 2 valoraram o programa de leitura que a escola desenvolve. As mães de *Lilian* e *Natália* disseram achar o programa *Quem lê, viaja* muito bom, pois incentiva os alunos a lerem, assim como o pai de *Daniela*, que manifestou: (86) *É importante que daí incentiva eles a lê bastante né, que hoje em dia na verdade as crianças têm lido muito pouco por causa que se entertem com outras coisas né.* (Pai da *Daniela*, EF2, set. 2015).

Assim, interessa-nos discutir, aqui, como a escola, por meio de ações das quais o projeto *Quem lê, viaja* é parte, contribui para que a leitura se constitua como *ato* para os estudantes. Inferimos, a partir das interações que vivenciamos no período em que nos mantivemos na escola, que grande parte dos alunos declinam da participação no projeto em questão. Estendemos, assim, a ele reflexão registrada acerca da ‘biblioteca escolar’ – dois ‘lôcus’ icônicos da formação de leitores na escola, *biblioteca* e *concursos* –, porque compreendemos estar em questão a *assinatura do ato*, a *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), condição para o movimento vigotskiano do interpísquico para o intrapsíquico. “Un ombre influy en outro a través del lenguaje [...] quando surgen nexos psicológicos de nuevo tipo dentro de um mismo sistema de conducta.” (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Sob essa perspectiva, ‘ler o livro’ – ‘da biblioteca’ ou ‘no projeto’ – quando *ato assinado*, implica novos nexos psíquicos em um sistema de conduta: na relação com o outro, autor da obra e/ou interlocutor sobre a leitura feita; logo, colocam-se novos ingrediente para *exorbitar o idêntico*, para a *afiguração* (com base em PONZIO, 2013; L. PONZIO, 2002). Em não havendo essa *assinatura*, estar na biblioteca ou no projeto podem ser tomados como ‘fazereres escolares’, de uma *órbita* paralela à do *idêntico* e, nessa condição, uma *órbita* que não se cruza com ele, e, não o fazendo, mantém intocada a rota desse *idêntico*. É nossa compreensão que se trata de iniciativas com nobres propósitos, mas cujos desencadeamento e operacionalização exitosos requerem leitura como *ato*, e o *ato* exige superação do produtivismo e da tradição escolar (com base em SAVIANI, 2013).

Um segundo elemento a considerar nesta discussão, em favor da manutenção da rota do *idêntico*, diz respeito aos conhecimentos que foram tomados como *objetos culturais* passíveis de apropriação nas aulas de que participamos. Precisamos, antes, registrar que nosso olhar endereçado às aulas de Língua Portuguesa na *esfera escolar*, atendendo

aos objetivos de pesquisa, teve como foco *encontros* de sujeitos e do *outro*, por meio do *ato de ler*. Em coerência com esse enfoque, não nos interessa retomar discussões já consolidadas na área sobre os *objetos culturais* constitutivos do *encontro* nas aulas de Português, tal qual apontam documentos oficiais e autores como Geraldi (1997 [1991]; 2010a) e Britto (1997), o que, em nosso Grupo de Pesquisa foi intensamente discutido por Irigoite (2015). Mencionamo-los, porque, como discutiremos à frente, entendemos que eles constituem uma outra *órbita*, que gravita em paralelo à *órbita do idêntico* e, ao fazê-lo, termina por contribuir para reiterar esta última *órbita* porque não incide em seu curso. Listamos, pois, no quadro a seguir, *objetos culturais* tematizados no decorrer das aulas observadas no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio:

Quadro 2: Conteúdos das aulas de Língua Portuguesa observadas no processo de geração de dados

<i>Objetos culturais</i>	
9º ano do Ensino Fundamental	pronomes relativos predicação verbal plural dos adjetivos compostos o gênero <i>editorial</i> orações subordinadas estrutura e formação de palavras conjugação verbal / desinência verbal
3º ano do Ensino Médio	pronomes demonstrativos e relativos orações subordinadas acentuação gráfica narração / dissertação texto dissertativo-argumentativo o gênero <i>debate</i> argumentação e contra-argumentação Modernismo o nordeste no romance de 30

Fonte: Construção da autora.

De acordo com o Quadro 2, esses *objetos culturais* relacionavam-se a tópicos da gramática normativa/prescritiva ou

taxionômica⁶⁷, determinados *gêneros do discurso secundários* valorados na *esfera escolar*, tipologias textuais – tomadas como objeto de ensino, alvo de crítica de Geraldí (2010a), e períodos literários. Prevalecem, assim, conteúdos ligados à gramática normativa/prescritiva ou taxionômica na maior parte das aulas, na consolidação dessa outra *órbita* que mencionamos e à qual retornaremos na próxima seção.

No excerto (87) apresentado a seguir, a acadêmica *Fabíola*, em memorial descritivo elaborado para uma disciplina da graduação, menciona *objeto cultural* foco de atenção nas aulas de Língua Portuguesa, na *esfera escolar*, quando ela cursava a Educação Básica.

(87) *Das aulas de gramática, me recordo que sua abordagem era apenas o estudo da nomenclatura e as atividades realizadas eram as que o livro didático oferecia, nas quais tínhamos que identificar em determinadas sentenças (descontextualizadas, frases soltas), as classes de palavras e suas funções sintáticas. As atividades eram respondidas no caderno, algumas vezes fazíamos para entregar, era atribuída nota. (Fabíola, MD, 2015).*

Em nossas interações com essa estudante, inferimos que os conteúdos tomados como *objetos culturais* das aulas de Língua Portuguesa nesta escola não mudaram significativamente em um período de cerca de dez anos, pelo menos, em manutenção de uma mesma *órbita* no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, questão para a qual apontamos anteriormente no quarto capítulo desta tese e à qual voltaremos à frente. Uma historicização dessa ordem distingue-se da formação de sujeitos críticos, especificamente no que se relaciona ao objeto em estudo nesta tese, de sujeitos que tomam parte da leitura como *ato*; não se estabelecendo a *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010

⁶⁷ Vimos, em nosso Grupo de Pesquisa, nomeando como *taxionômica* a abordagem gramatical que envolve categorias morfológicas e funções sintáticas, com o objetivo de definição, identificação, classificação e flexão. Entendemos que uma abordagem tal distingue-se dos enfoques claramente prescritivos, como questões de concordância, regência e colocação pronominal, em que pese essas normatizações demandarem aquela taxonomia. De todo modo, parecem-nos enfoques com propósitos distintos.

[1920/24]), mantém-se, assim, a *órbita do idêntico* Para Cafieiro e Ribas (2015, p. 424),

[...] práticas escolares marcadas por concepções redutoras de língua, de linguagem e de leitura limitam o desenvolvimento de habilidades e inibem o processo de formação de leitores competentes. Assim, mesmo tendo passado pela escola, sujeitos podem não saber ler porque aprenderam que ler é apenas decodificar o escrito. Um trabalho pedagógico circunscrito a alguns textos, que não considera a diversidade de produções que circulam socialmente, reduz as chances de formação de leitores plenos.

Parece-nos relevante mencionar, ainda, nesta discussão, qual é o livro didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa nesta escola, uma vez que se trata de livro bastante conhecido e difundido no cenário nacional e, conforme observamos ao longo de nossas vivências ali, do suporte de texto principal, praticamente único, manuseado em sala de aula, o qual era seguido de forma integral e quase sequencial na maioria das aulas. Os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no 9º do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio são, pois, da coleção *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – coletânea de livros didáticos da área de Língua Portuguesa mais utilizada no Ensino Médio, no ano de 2015, no Brasil, segundo dados do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015)⁶⁸. Em nossa compreensão, prevalece, nessa coleção de livro didático, uma abordagem formalista – ainda que escamoteada –, com textos nos *gêneros do discurso* tomados como pretextos para tal enfoque da língua(gem). Nossas vivências em campo apontam para uma ação pautada prioritariamente no livro didático, com o apagamento do protagonismo do professor no que diz respeito ao planejamento de suas aulas (com base em GERALDI, 2010a).

Uma discussão mais pontual sobre essa questão, no entanto, foge ao escopo desta tese e constitui objeto de estudo de Catoia Dias (2016), também em nosso Grupo de Pesquisa, tese que tematiza a

⁶⁸

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, acesso em abril de 2016.

formação de leitores tendo exatamente essa obra em particular como enfoque no Ensino Fundamental. Aqui, importa-nos a menção ao livro didático porque, em nossa compreensão e como mostra Catoia Dias (2016), a conformação dessa obra acolhe, em grande medida, um olhar docente em busca de enfoque normativista e/ou taxionômico em livros didáticos. Assim, os espaços que estamos garimpando para o *ato de ler* discente ficam circunscritos em uma ação pedagógica que linearize uma obra como esta.

A mesma *órbita* que destacamos em relação à prática de leitura, inferimos haver no que se refere à prática de produção de texto em diferentes *gêneros do discurso*. Até o mês de junho daquele ano letivo, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio não haviam realizado atividade de produção textual escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Na vinheta narrativa que compõe a nota de campo introduzida a seguir apresentamos como se configurou a primeira atividade desse tipo realizada pelos alunos do Ensino Médio:

- (88) *O professor iniciou a aula encaminhando uma **narração**, para que, segundo ele, pudesse conhecer como eles estão na escrita, uma vez que ainda não tinham produzidos textos escritos naquele ano. Informou que começariam com a narração, para depois eles fazerem dissertação, que é o **tipo de texto mais pedido em vestibulares**. O professor perguntou se eles sabiam o que é 'narração'. Nenhum aluno respondeu. Então, o **professor leu a definição de narração que tinha no livro Nova Redação, Gramática & Literatura**, e escreveu o seguinte início de narração no quadro: “Ao acordar, em uma bela manhã ensolarada,...”. Solicitou que os alunos continuassem a narração a partir desse início. Uma aluna perguntou se poderia escrever uma narração sobre ela, ao que o professor respondeu que sim. Enquanto os alunos escreviam, o professor veio me mostrar um texto da internet, que ele tinha aberto na tela de seu computador: *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca, compreendendo-o como um ótimo exemplo de narrativa. (Nota n. 21, Diário de Campo, EM, 2015).*

A atividade em questão caracteriza uma prática de produção escrita tipicamente escolarizada – a narração –, questão já amplamente discutida na área, assim como a menção à *dissertação* como demanda externa à escola; assim, em razão da ampla ciência na área sobre os contornos dessas atividades, não nos ateremos a elas. Elas nos interessam como indicativos da já mencionada manutenção no que entendemos ser um tempo pregresso, com práticas que remetem a um ensino de língua que antecede o conjunto de discussões desencadeado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) e, por implicação, se dissocia das práticas sociais.

Essa ação suscita, novamente, a exemplo das práticas de leitura levadas a cabo na *esfera escolar*, manutenção de uma mesma *órbita* ao longo dos anos. Essa nossa interpretação pauta-se também na descrição, apresentada no excerto (89), que *Fabíola*, participante de pesquisa do Ensino Superior, fez, em memorial descritivo, a partir das lembranças que têm das aulas de Língua Portuguesa vivenciadas na Educação Básica.

(89) *A prática da escrita de textos não foi muita, que me recorde produzi um artigo de opinião, uma redação, texto argumentativo-dissertativo, uma carta (que não tinha um destinatário real), as quais a professora corrigiu os erros de ortografia, e sugeriu a mudança de parágrafo dentro do texto, porém não me explicou o porquê. Não tivemos de refazer para a devolução novamente, apenas escrevemos e olhamos nossos erros apontados pela professora. (Fabíola, MD, 2015).*

Cabe refletir um pouco mais, aqui, sobre a reiteração de uma ação escolar pregressa, que contribui, em nossa compreensão, para a insularização em uma mesma *órbita*. Borges (2012), ao analisar práticas de formação de leitores na escola, em 2008, concluiu que se tratavam de concepções de leitura bastante próximas das concepções discutidas por Kleiman (1995). Para a autora, prevalecem concepções que se aproximam do que foi a leitura antes da imprensa. “Há, de fato, uma relação histórica com as práticas de ensino, cristalizadas no contexto escolar, que se prestaram a formar leitores capazes de localizar informações, de dizer um texto em voz alta e de reconstruir ‘o’ sentido do texto [...]” (BORGES, 2012, p. 287). Assim, no que se refere à

educação para a leitura, a escola reitera uma mesma perspectiva temporal consolidada há algumas décadas. Ao propor a concepção de aula como acontecimento, Geraldi (2010a, p. 100) defende que, em se tratando das questões de ensino, é preciso “[...] eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Tomamos tal compreensão desse autor sob as lentes de ‘história como movimento’, em Vygotski (2012 [1931]).

Importa considerar, ainda, que, no caso dos alunos da Educação Básica, a *exorbitação* torna-se mais difícil, uma vez que eles se encontram imersos em um locus no qual os usos da leitura e da escrita são pontuais, vivenciando práticas distintas das que a escola lhes oferece, as quais, porém, se organizam na lógica da manutenção de uma mesma *ecologia*. A possibilidade de sair da *órbita do idêntico*, inferimos, apresenta-se na linha do horizonte dos estudantes que hoje frequentam o Ensino Superior, pois ao imergir em outra *esfera de atividade humana* haveria a abertura para usos distintos das práticas de linguagem, usos esses mais no tensionamento com os *letramentos dominantes*, que atuam como potencializadores da *exorbitação*, do olhar de *afiguração* (L. PONZIO, 2002), questão para a qual voltaremos na próxima seção deste capítulo.

Considerando a prevalência de uma perspectiva de ensino de reconhecimento em lugar de conhecimento, finalizamos esta subseção reafirmando a força do ensino gramatical explícito que, em nossa compreensão, dominou as aulas de Língua Portuguesa no tempo em que nos mantivemos em campo e parece tê-lo feito também na história dos acadêmicos participantes deste estudo cuja escolaridade básica deu-se nesse mesmo espaço. Ainda, especificamente no que se refere às vivências com o *ato de ler*, foco principal de nosso olhar, entendemos tratar-se de uma ação escolar em que questões relevantes em se tratando das dimensões intrassubjetiva e intersubjetiva da leitura, definitivas para formação para a leitura crítica, colocam-se como âmbito dos desafios, tendo presente que usos da escrita vinculados aos *letramentos dominantes* apresentam-se de modo pontual na *esfera escolar* e que “[...] os textos têm sido silenciados quando presentes em sala de aula” (GERALDI, 2010a, p. 124), em um silenciamento também desafiador para a educação à reflexão.

5.1.2 O ato de ler na esfera escolar: da intersubjetividade para a intrassubjetividade

Paras as finalidades desta subseção, tendo presente o *diagrama integrado* que orienta esta análise, nos ocuparemos fundamentalmente dos constituintes *evento de letramento* – no âmbito das atividades escolares específicas com a leitura –; *ato de dizer nos gêneros* – no âmbito da leitura materializada em textos nos gêneros –; *práticas de letramento* – potencial de *exorbitação* do *idêntico* por meio do *evento*; *interactantes* – interação estudantes, professor, autor do livro didático.

Resgatando a concepção de *leitura* tomada nesta tese, como *encontro* do *eu* e do *outro* (com base em PONZIO, 2013; 2014), em que se dá a *assinatura do ato*, com base no conceito de *ato responsável* de Bakhtin (2010 [1920-24]), trataremos, nesta seção, de como se delineiam vivências com o *ato de ler* na *esfera escolar* no que se refere às relações intersubjetivas, constitutivas dos *eventos de letramento* ali experienciados, e suas implicações para a *dimensão intrassubjetiva* da leitura. Conforme discutimos no capítulo de aporte teórico desta tese, os processos, no âmbito da *intrassubjetividade*, decorrem de situações de interação em que a escritura e a leitura se fazem presentes, e estão implicados na compreensão leitora, a qual, concebida como reação-resposta dos sujeitos, no *encontro* deles e de autores, precisa dar-se no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*. Nesse sentido, buscando atender a uma concepção que não dicotomiza as duas dimensões do *ato de ler* – *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* –, delineamos, para a realização deste estudo, um instrumento de geração de dados que nomeamos como *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento*. Os dados gerados por meio desse instrumento e por meio da imersão nas aulas constituem objeto de nossas reflexões nesta seção. Importa registramos que os *eventos de letramento* de que nos ocuparemos nesta seção foram selecionados tendo dois critérios: (i) *eventos* que entendíamos representativos do modo como a leitura se dava naquele espaço; e (ii) possibilidades operacionais para o instrumento de geração em questão, o que implicou participar da aula em que o *evento* se deu e poder reeditá-lo, como novo *evento* com os mesmos *artefatos*, imediatamente após essa participação.

Em um primeiro momento, apresentaremos como se configurou o *evento de letramento* do qual o *artefato* (HAMILTON, 2000) de escrita fez parte na interação estabelecida em sala de aula. Depois,

abordaremos os dados gerados a partir da nossa interação com os participantes de pesquisa sobre a leitura do texto contido nesse mesmo *artefato* em um *gênero do discurso* específico, leitura realizada por eles em aula de Língua Portuguesa na *esfera escolar*. O nosso objetivo, portanto, de acordo com o que especificamos no capítulo dos procedimentos metodológicos, foi retomar tal leitura em *artefato* que havia constituído *evento de letramento* vivenciado pelos participantes de pesquisa, buscando fazê-lo com base em uma abordagem tal qual se consolidara na *esfera escolar*, a fim de interpretar questões relacionadas à *dimensão intrassubjetiva* do *ato de ler* em decorrência das especificidades da *dimensão intersubjetiva* desse mesmo *ato* que teve lugar, em classe, nas relações entre professor e estudantes.

Em se tratando dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, vivenciamos, no período de geração de dados em que acompanhávamos as aulas de Língua Portuguesa, um *evento de letramento* cujo *artefato* de escrita contendo texto objeto de leitura materializou-se no *gênero do discurso tira*. Seguem o *artefato* constituinte do *evento de letramento* em questão e a nota de campo que descreve esse *evento* em análise:

EXERCÍCIOS

Leia a tira:

(Bill Watterson. Calvin e Haroldo – E foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad, 2007, p. 63.)

- Indique o radical destas palavras da tira:
 - olha
 - decodificador
 - jeito
 - secretas
- Forme uma família de palavras a partir dos radicais das palavras:
 - entender
 - jeito
- Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal **podemos**, empregada na tira.

Figura 15: *Tira* no livro didático

Fonte: Geração nossa.

- (90) *Após explicar, utilizando o quadro, sobre desinências nominais e verbais, a exemplo das desinências modo-temporais, o professor pediu para que uma aluna lesse, na página 144 do livro didático, o que continha sobre ‘vogal temática’. Depois, solicitou aos alunos que fizessem em seus cadernos os exercícios 1, 2 e 3, explicando que não precisavam copiar a tira no caderno, somente as questões. Os alunos realizaram a atividade individualmente sem interação com outrem. Passados alguns minutos, o professor começou a corrigir as questões com enfoque no estudo da morfologia. Depois, escreveu no quadro os seguintes verbos para que os alunos analisassem e identificassem quais eram o radical, a vogal temática, o tema e as desinências: ‘cantaremos’; ‘encontrastes’.* (Nota n. 165, Diário de Campo, EF, 2015).

Entendemos haver, na Figura 15 e em (90), um movimento já amplamente conhecido nos estudos da área de educação em linguagem e foco recorrente de pesquisa no Grupo de Pesquisa de que participamos, a exemplo de Irigoite (2011; 2015) e Pereira (2015), qual seja: a tomada do texto como *pretexto*, nos termos de Lajolo (2009)⁶⁹, para o enfoque de itens da gramática taxionômica de base estruturalista, característica de uma abordagem *tradicional*, como apontam Faraco (2008), no campo da *norma padrão*, e Saviani (2008 [1983]), no que diz respeito à Educação de modo geral, caracterizando um percurso de ensino de prevalência de uma ontologia destituída das relações com a história.

Assim, não nos ocuparemos de analisar esse movimento em razão da forma como tal análise já foi historicizada, quer nos estudos da área, quer no âmbito de nosso Grupo de Pesquisa. Não nos ocuparemos também de discutir como a proposta do livro didático – Figura 15 – referenda essa *tradição*, já que o livro aqui mencionado e esse *referendum* à *tradição* foi objeto de estudo, também em nosso Grupo de

⁶⁹ Estamos cientes dos meandros dessas discussões de M. Lajolo na contraposição ao conceito de *leitura pretexto* de J. W. Geraldi, mas não nos ocuparemos dessa questão aqui, referenciando a autora para dar conta da crítica de que o texto serviria a finalidades formalistas.

Pesquisa, nas teses, coetâneas à nossa, de Catoia Dias (2016) – enfoque também na *leitura* – e Tomazoni (2016) – enfoque na *produção textual*.

Feito o registro da ciência acerca da configuração ‘pretextual’ dessa abordagem – a qual, reiteramos, é motivada pela conformação do livro didático –, ocupamo-nos de analisar o conteúdo da figura e da nota em questão, no que diz respeito à condição de *evento de letramento* em que a *leitura* está implicada para as finalidades da ação escolar. Vemos na presença da *tira* em foco, sendo ela uma tira do ‘Calvin’, um potencial de *exorbitação do idêntico* de que vimos tratando neste capítulo de análise. O *artefato* em que se materializa o texto cuja leitura é requerida dos estudantes faculta a *afiguração*, no sentido que L. Ponzio (2002) atribui ao conceito, pelo modo como a *tira* em sua composição na historicidade da qual deriva abre caminhos para se ver o que está para além do escrito. Assim, como textos de d(e)-escrita e de r(e)-escrita do mundo (L. PONZIO, 2002), *tiras*, como as produzidas por Bill Watterson, constituem convite potencial para sair da *órbita do idêntico*, para produzir novos sentidos para a realidade na qual se está imerso.

Importa, aqui, considerarmos que essa produção do mencionado autor norte-americano, publicada em mais de dois mil jornais do mundo inteiro entre os anos de 1985 e 1995, constitui uma criação que lhe outorgou importantes premiações internacionais e suscita leituras que colocam em projeção a ‘sabedoria sardônica’ do tigre que acompanha a personagem – um bicho de pelúcia que se torna anímico no universo de Calvin como recurso de fuga aos contornos de crueldade da natureza humana e social (com base em RIBEIRO JR., 2011). Sob essa égide, entendemos que a leitura de uma *tira* de Calvin, na *esfera escolar*, por estudantes que – conforme problematizamos em seção anterior – se encontram, sob vários aspectos, *orbitando* em um mesmo percurso gravitacional de vivências com a escrita, traria consigo um potencial significativo para o exercício da *extralocalização* (com base em BAKHTIN, 2011 [1924-27]), daí o *exorbitar*. Isso porque colocaria o *pequeno tempo* das vivências locais em tensão ou em integração – aquela, sob o ponto de vista vigotskiano; esta, sob o ponto de vista bakhtiniano – com o *grande tempo* que se faz ver na *tira*.

Compreendemos que o *encontro* desses estudantes e de Bill Watterson pela via didática que coloca esta *tira* naquela aula específica, se – a via – for concebida pela ótica da formação de leitores, pelos ‘fios de Ariadne’ (com base em BRANDT; CLINTON, 2002), poderia

conferir ao *evento de letramento* que corresponde a ela o historicizar-se como uma experiência de *afiguração*, de *texto de visão*, como coloca L. Ponzio (2002), convidando esses estudantes a tensionarem/integrarem o que é do *cotidiano* de sua *órbita gravitacional* com o que é da *história*, da *extralocalização*, do *exorbitar do idêntico* (com base em HELLER, 2008 [1970]; BAKHTIN, 2011 [1979]; PONZIO, 2013). Para fazê-lo, no entanto, a conformação do *evento de letramento* demandaria a condição de *encontro*, a *assinatura do ato* por parte desses estudantes, que se assumiriam de fato como *interactantes* no mencionado *evento de letramento*.

Quando, porém, o livro didático, com as contingências que o caracterizam e que fogem ao escopo desta tese – trabalhadas, reiteramos, de modo exaustivo em Catoia Dias (2016) – veicula a mencionada *tira* na assepsia das condições históricas que a delinearão – sempre, para nós, no sentido vigostkiano de *história* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) –, assume-se, no trabalho com a *tira*, uma *órbita gravitacional* de outro tipo: a *órbita* que encapsula a *esfera escolar* na *tradição* gramatical taxionômica. Em o fazendo, as condições de *exorbitar*, as condições de *encontro*, as condições para a *assinatura do ato*, requeridas para haver a *pravda* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010a; 2013) se diluem no *evento de letramento* em curso, instaurando-se o *teoreticismo* da morfologia estrutural dos verbos.

E, arriscamos pensar – a despeito da incontestável excelência docente no trabalho com esse item estrutural e também da convicção ética docente de que se trata de conhecimento relevante sob essa ótica –, persiste o *teoreticismo* e, em assim sendo, coloca-se uma outra *órbita do idêntico* em paralelo: a *tradição* gramatical taxionômica. E, quando essa *órbita da tradição* coloca-se em paralelo à *órbita do idêntico*, esta última caracterizada pelo contato apenas pontual com a *cultura escrita* por parte desses estudantes, tal *órbita da tradição* pouco contribui para agregar novos elementos àquela *órbita do idêntico*, exatamente porque se coloca em paralelo com ela; portanto não a encontra. E, como assinala Vigotski (2001 [1934]), os *conceitos científicos* – neste caso *morfemas verbais* –, para que sejam objeto de apropriação por parte dos estudantes, precisam ser tensionados com os *conceitos cotidianos* – logo, *órbitas* em paralelo não facultam esse tensionamento porque não se tocam, não se tensionam. Assim, nesse contexto, a *tira* de Calvin, mesmo na abordagem ‘pretextual’ a que se presta, serve ao *teoreticismo*.

Tendo presente essa compreensão, lançamo-nos à interação com os estudantes, na proposta de retomada do *artefato* em discussão aqui, mas em um novo *evento de letramento*, levado a termo com o objetivo de compreender a leitura da *tira* de Calvin por esses estudantes nas possibilidades de *ato* que traria consigo; agora, tendo presente um novo movimento na historicização da ‘leitura desta *tira*’: relê-la, na interação conosco após tê-lo feito em aula. Interessavam-nos, neste percurso, as relações entre o momento atual de leitura – o presente – e o momento anterior de leitura – o ‘passado’ da aula em que a *tira* constituíra o *evento* de então. Nesse percurso *presente/passado*, buscamos a historicidade da formação do leitor, sob um olhar microgenético (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) – a historicidade do *Igor*, da *Lilian* e da *Natália*.

Para tal interação sobre a leitura da *tira* de Bill Watterson que realizamos com os participantes de pesquisa do 9º ano do Ensino Fundamental, focamos na configuração do *evento de letramento* e nas dimensões *social* e *verbal* do *gênero do discurso* em questão, a fim de abordar a compreensão do conteúdo da *tira*, bem como as vivências com textos desse *gênero do discurso*. Assim, com base no roteiro (APÊNDICE G) que elaboramos para lidar com este *artefato*, interagimos, de forma individualizada, com cada participante de pesquisa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao iniciar a conversa sobre a *tira*, relembramos com os participantes de pesquisa o *evento de letramento* que teve lugar em aula no dia anterior, mostrando o *artefato* em si mesmo, no suporte ‘livro didático’. Na interação com *Igor*, após fazermos isso, ele enunciou: (91) *Nem prestei atenção... NEM SABIA que a gente tinha lido [Você não lembrava que tinha lido em aula? Não. (Igor, IAEF, 2015). Interessamos pensar esse ‘esquecimento’ de Igor para além de comportamentos tomados na estereotipia do histórico estudantil na esfera escolar: ‘alunos esquecem o que foi ensinado’. Trata-se, aqui, em nosso entendimento, mais do que ‘esquecer o que foi feito em uma aula’; trata-se de ‘apropriar-se ou não das tiras de Calvin como componente de um repertório cultural ampliado’.*

Explicando melhor: à luz do pensamento vigoskiano, a *aprendizagem* move o *desenvolvimento* (VYGOTSKI, 2012 [1931]; VYGOTSKI, 2007 [1978]); assim, tendo apreendido um novo objeto cultural, os estudantes passariam a operar cognitivamente com um repertório cultural composto pela nova ingrediente. Aqui, a partir das

vivências intersubjetivas com a *tira* do Calvin, os alunos passariam a poder operar intrassubjetivamente com um conhecimento para além da sua *órbita imediata*: tendo presente a *dimensão social do gênero* (VOLHOCHÍNOV, 2013 [1930]), existe um cartunista chamado Bill Watterson que criou Calvin e as demais personagens desse circuito, em *tiras* que percorreram o mundo em jornais diários e que se eternizaram para além da dimensão *cotidiana* desses jornais, e o fizeram pelo modo como tematizam questões que lidam com o *genérico humano* (com base em HELLER, 2008 [1970]). Essa ingrediente nova a compor o repertório dos estudantes dar-se-ia por meio do *ato de ler* – nessa perspectiva, a complexidade do conceito de *gênero do discurso* se colocaria.

Compreendemos, pois, que o ‘esquecer-se do que ocorreu em aula’ implica problematizar a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*, porque, em tendo havido o *desenvolvimento*, esse novo componente poderia ser agenciado na interação que promovemos ali – seria lembrado por Igor – porque seria constitutivo do repertório de agora desse estudante. Não tendo havido, no modo como o livro propõe a abordagem da *tira*, as condições objetivas para que o *encontro* de Igor e de Watterson pudesse ter efetivamente se dado naquela *tira*, Igor esqueceu-se dele e, em o fazendo, manteve-se na *órbita do idêntico*, porque o componente para a *extralocalização*, para o *exorbitar* – a riqueza das *tiras* de Watterson – esteve presente, mas não ‘entrou naquela órbita para reorientá-la’; apenas passou ao largo dela como ‘coisa da escola’, portanto a ‘ficar na escola’ e não ganhar o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; BAKHTIN 2011 [1924-27]).

Nessa discussão, é importante considerar que as *tiras* têm, como suporte original, o jornal, mas também são publicadas em revistas e compiladas em livros de *tiras*. Quando questionamos os participantes de pesquisa sobre se costumavam ler *tiras*, eles remeteram à leitura de textos nesse *gênero do discurso* no suporte *livro*, referindo-se, muitas vezes, a *histórias em quadrinhos*. Não houve menção à leitura de *tiras* em jornais ou revistas, por exemplo: (92) [*Você costuma ler tiras?*] *Mais ou menos, não muito* [*Lembra-se de alguma tira que já tenha lido?*] *Lembro do livro Retalhos...* [*Era composto por tiras?*] *Sim. Muito bom!* (Lilian, IAEF, 2015); (93) *Sim... Já peguei um livro uma vez que era de tira* [*Qual era o nome do livro?*] *Não sei... acho que da Mafalda já peguei.* (Natália, IAEF, 2015). De um lado, essa dissociação da *tira* com o lócus em que significa socialmente e, de outro, essa

associação com a abordagem didática da *tira*, circunscrevem o *gênero tira* à *esfera escolar*, reiterando a expressiva redução de seu potencial de *extralocalização* de que tratamos anteriormente: Calvin vira ‘referência de livro didático’; logo, ‘coisa da escola’, sem custos, portanto, se ‘for esquecida’.

No que se refere ao conhecimento que esses alunos têm sobre o *gênero do discurso tira* como recurso por meio do qual interações sociais se estabelecem, ouvimos as seguintes respostas: (94) *É::: tipo::: como que eu vou explicar... é uma::: uma conversa, só que entre baldezinhos... entre pessoas.* (Natália, IAEF, 2015). (95) *A::: é um monte de quadrinho assim, daí vai relatando... como se fala... uma historinha assim, só que aí é em desenho.* (Igor, IAEF, 2015). A crítica social como questão fundante desse *gênero* está para além da *órbita* que se desenha ali.

Entendemos que as *tiras* de Calvin mantêm-se fora dessa *órbita* tendo presente dificuldades dos estudantes com quem interagimos para lidar com as personagens que constam na Figura 15 – Calvin e Haroldo estão fora de seu repertório cultural. Surge-nos a pergunta: E deveriam compor esse repertório? Como resposta, compreendemos que a relevância da discussão que propomos aqui não está exatamente ‘se’ Calvin e Haroldo deveriam compor ou não o repertório desses estudantes, discussão que seria cara, por exemplo, a abordagens pós-estruturalistas e pós-coloniais que problematizam a valoração excessiva ‘do que é do Norte do mundo’ na formação dos currículos (com base em SILVA, 2010 [1999]). A questão que entendemos relevante é que, tendo composto o mencionado *evento* – nota (90) –, Calvin e Haroldo deveriam, por implicação, compor o repertório discente, porque se colocaram como objetos culturais (com base em DUARTE, 2003) tematizados na *esfera escolar*. E por que não o compõem, então?

Arriscamos pensar que isso decorre do modo como o livro didático propõe a entrada desse objeto cultural na classe, o que é referendado pela ação docente quando se usa o livro em aula: a *órbita da tradição escolar* da morfologia dos verbos. Em razão do *teoreticismo sem assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), Calvin e Haroldo ficam à margem do repertório cultural, a requerer, ainda, serem apresentados a tais estudantes como ‘nova ingrediência’ desse repertório, para o que, entendemos, a *tira* teria de ter sido vivida pela via do *encontro*, condição para o *ato de ler*. Para além do não (re)conhecimento do *artefato* de escrita em questão, inferimos, com base

nos dados gerados por meio da interação sobre esse *artefato* constitutivo de *evento de letramento*, que a leitura de textos nesse *gênero* não é parte recorrente das vivências desses sujeitos e possivelmente não venha a sê-lo se persistirem na *esfera escolar* propostas didáticas como as que constam neste livro. Nessa reflexão, mais do que a análise pontual do contexto em questão, problematiza-se a lógica sob a qual o conceito de *gêneros do discurso* vem se historicizando na *esfera escolar*.

Na tentativa de inferir se os participantes de pesquisa compreenderam a *tira*, pedimos para que falassem sobre suas impressões acerca dela. Ao ser interpelada, *Lilian* respondeu: (96) *Deixa eu ler de novo (+++) que eles acham que os pais deles não entendem muito os adolescentes e:: eles acharam um anel, parece ... que eles trocam mensagens. (Lilian, IAEF, 2015).* Já *Natália*, após vários minutos em silêncio, disse: (97) (+++) *É tipo:: que eles querem ter uma conversa secreta (+++) [o que mais?] Que eles têm:: um:: tipo, cada palavra tem um:: um símbolo pra assim só eles saberem o:: que eles querem se falar. (Natália, IAEF, 2015).* Sobre essa mesma questão, *Igor* explicou:

(98) *É:: eles acharam o anel, dentro do cereal, daí:: ele... pegou e pediu se dava pra troca né... se dava pra troca mensagem secreta. Daí:: a:: o fato dos pais dele não iam entende, assim, daí ele ia tentar dar um jeito... [e você considera que eles achavam isso bom ou ruim, o fato de os pais não entenderem?] Ruim né... Não, ele achou bom. Porque era tipo um código que eles não iam entender. (Igor, IAEF, 2015).*

Vemos, de (96) a (98), um olhar discente para a explicitude da materialidade textual, um mapeamento das informações que constam nos quadrinhos, colocando-se como desafio o transcender dessa explicitude para a inferenciação da crítica social que emerge na articulação desse conteúdo explícito, o que demandaria agenciamento de repertório: a que interações sociais as *tiras* se prestam, quem é *Calvin*, como ele se comporta diante das convenções institucionais – neste caso a dimensão da autoridade parental na família, os conflitos de gerações e questões afins e, aí, então: como a materialidade linguística dos verbos ou de outras categorias consubstancia isso no texto. Em não havendo esse repertório, os conhecimentos prévios requeridos para a mencionada

inferenciação não estão disponíveis e o enfoque na morfologia verbal fica inócuo; para que o estejam um dia, é preciso que se *exorbite* a *órbita do idêntico*, o que requer ingredientes de *extralocalização* os quais, em tese, compete à escola colocar à disposição dos estudantes, em boa medida por meio do *ato de ler*. Como mostra Catoia Dias (2016), se o livro é o *artefato* escolar por excelência, esse movimento teria de estar contemplado nele.

Como nenhum dos participantes demonstrou, durante a interação sobre a leitura da *tira*, ter compreendido o enunciado “Não que eles entendam”, fala do personagem Calvin apresentada no último quadrinho, antes de finalizarmos a conversa perguntamos o que eles achavam que essa fala da personagem significava. Igor, ao ser questionado, ficou em silêncio, releu a *tira* no livro didático, mas parecia não saber o que dizer. Então, perguntamos a ele ao que o pronome “eles” remetia no texto, ao que ele respondeu: (99) *Aos pais... [E o que será que ele quis dizer com isso?] Que:: os pais deles acho que não entenderam, sei lá. (Igor, IAEF, 2015)*. A necessidade evidenciada nesse caso, de direcionarmos, de chamarmos a atenção do estudante para o delineamento dos sentidos provocados pelo uso do pronome *eles*, suscita dificuldade desse aluno em lidar com um item capital da morfologia, que integra processos de referenciação, atividade basilar no *ato de ler*, o que destacamos aqui exatamente porque a *morfologia* era a ocupação dos autores do livro no uso da *tira* – ainda que, neste caso, se tratasse de *morfologia interna* e não *externa*, como focamos aqui.

A interação com *Natália*, sobre o entendimento do último quadrinho da *tira*, foi a apresentada em (100) a seguir:

- (100) *[Se observarmos o último quadrinho, no qual o personagem Calvin diz assim: “Não que eles entendam”, a quem ele está se referindo?] Pros pais? [E o que você acha que ele quis dizer com isso? Por que ele falou isso?] É um:: código que eles vão fazer... tipo:: os pais vão ver e vão entender que é um:: um:: um código, mas eles não vão saber o que está escrito... [mas e por que você acha que ele falou aquilo no último quadrinho?] (+++) Porque:: ai, como que eu vou explicar (+++) [você consegue imaginar como é essa relação do Calvin com os pais dele, talvez?] É boa, mas... Ai, eu não sei, porque eles queriam ter uma*

conversa secreta? Que os pais não soubessem?
(Natália, IAEF, 2015).

Diferentemente de Igor e Natália, cujas respostas indiciam maiores dificuldades, titubeando nas respostas, Lilian afirmou: (101) *[A quem Calvin está se referindo?] Aos pais dele? [E o que você acha que ele quis dizer com isso?] Porque eu acho que o::: os nossos pais eles assim::: são mais antigos e eles não entendem muito os adolescentes. Acho que é isso...* (Talita, IAEF, 2015). Vemos, aqui, o agenciamento de repertório distinto, ainda que oriundo do senso comum, o que reitera os desafios para a *esfera escolar*: uma ampliação de repertório que transcenda o senso comum; para que isso ocorra, importa tensionar *cotidiano* e *história* (HELLER, 2008 [1970]), integrar a *pequena temporalidade* e a *grande temporalidade* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]), desafios que, seguramente, requerem livros didáticos com outros contornos ou uma ação docente que os coloque em xeque.

Em se tratando do *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula pelo 3º ano do Ensino Médio, selecionamos, para a retomada com os participantes, o trecho do romance *São Bernardo* (ANEXO C), de Graciliano Ramos, que estava no livro didático e tinha sido objeto de leitura deles em aula de Língua Portuguesa. Apresentamos, a seguir, as páginas do livro didático em que o texto no *gênero do discurso* em questão encontra-se reproduzido.

O autor de *Vidas secas* sobressai entre os demais de sua época, não só pelas qualidades universalistas que apresenta, mas sobretudo pela linguagem enxuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro.

São Bernardo

O romance *São Bernardo* é narrado em 1ª pessoa por Paulo Honório, que se propõe a contar sua dura vida, dos tempos de guia de cego até a situação de proprietário da Fazenda São Bernardo.

Dotado de muita vontade e ambição, depois de uma vida de lutas e brutalidades, Paulo Honório realiza seu sonho de se tornar fazendeiro, adquirindo a propriedade São Bernardo, onde fora trabalhar de enxada. Casa-se aos 45 anos com a professora Madalena, que, boa e compassiva por índole, passa a se interessar pela vida de miséria e agruras dos empregados da fazenda e a interceder por eles junto a Paulo Honório. Iniciam-se os desentendimentos entre eles. As discussões se intensificam. Nem a gravidez de Madalena nem o nascimento do filho põem fim àquela situação. Angustiada pelo despotismo e pelo ciúme doentio de Paulo Honório, Madalena suicida-se.

LEITURA

O episódio a ser lido situa-se no final da obra, dois anos após a morte de Madalena. Os amigos deixaram de frequentar a casa. Paulo Honório, concretizando uma antiga ideia de compor um livro com auxílio de pessoas mais entendidas, entrega-se à empreitada de contar a sua história.

Sou um homem arrasado. Doença! Não. Gozo perfeita saúde. Quando o Costa Brito, por causa de duzentos mil réis que me queria abafar, vomitou os dois artigos, chamou-me doente, aludindo a crimes que me imputam. O Brito da Gazeta era uma besta. Até hoje, graças a Deus, nenhum médico me entrou em casa. Não tenho doença nenhuma.

O que estou é velho. Cinquenta anos pelo S. Pedro. Cinquenta anos perdidos, cinquenta anos gastos sem objetivo, a maltratar-me e a maltratar os outros. O resultado é que endureci, calejei, e não é um arranhão que penetra esta casca espessa e vem ferir cá dentro a sensibilidade embotada.

Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?

[...]

As janelas estão fechadas. Meia-noite. Nenhum rumor na casa deserta.

Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com quem entreter.

O equilíbrio no romance

Em um dos seus escritos, o crítico Antonio Candido afirma que todo grande romancista destaca-se pelo seu desempenho em pelo menos um destes três aspectos: o *senso estético* (aspectos de estrutura e de linguagem), o *senso sociológico* (a análise dos problemas que envolvem o homem em suas relações sociais) e o *senso psicológico* (a análise interior).

Obras que desenvolvem de forma especial e abrangente esses três sentidos são casos raros, desses que ocorrem a cada cinquenta ou cem anos.

Na ficção brasileira, há pelo menos três nomes que se pode afirmar tenham alcançado esse *status*: Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa.

Ponho a vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligencio afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beíços a ponto de tirar sangue.

De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa:

— Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente.

A agitação diminui.

— Estraguei a minha vida estupidamente.

Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomeçarmos... Para que enganar-me? Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que mais me aflige.

A molecureba de Mestre Caetano arrasta-se por aí, lambuzada, faminta. A Rosa, com a barriga quebrada de tanto parir, trabalha em casa, trabalha no campo e trabalha na cama. O marido é cada vez mais molambo. E os moradores que me restam são uns cambembes como ele.

Para ser franco, declaro que esses infelizes não me inspiram simpatia. Lastimo a situação em que se acham, reconheço ter contribuído para isso, mas não vou além. Estamos tão separados! A princípio estávamos juntos, mas esta desgraçada profissão nos distanciou.

Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo.

Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins.

E a desconfiança terrível, que me aponta inimigos em toda a parte!

A desconfiança é também consequência da profissão.

Foi este modo de vida que me inutilizou. Sou um aleijado. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes.

Se Madalena me via assim, com certeza me achava extraordinariamente feio.

Fecho os olhos, agito a cabeça para repelir a visão que me exhibe essas deformidades monstruosas.

A vela está quase a extinguir-se.

Julgo que delirei e sonhei com atoleiros, rios cheios e uma figura de lobisomem.

Lá fora há uma treva dos diabos, um grande silêncio. Entretanto o luar entra por uma janela fechada e o nordeste furioso espalha folhas secas no chão.

É horrível! Se aparecesse alguém... Estão todos dormindo.

Se ao menos a criança chorasse... Nem sequer tenho amizade a meu filho. Que miséria!

Casimiro Lopes está dormindo, Marciano está dormindo. Patifes!

E eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que hora, até que, morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos.



* Cena do filme *São Bernardo*, de Leon Hirszman.

São Bernardo. Direção: Leon Hirszman. 1972/
Cinemateca Brasileira

(13. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1970. p. 241 e 246-8.)

cambembe: desajeitado, desastrado, sem importância.

diligenciar: esforçar-se, empenhar-se.

imputar: atribuir.

molecureba: molecada.

nordeste: vento que sopra do nordeste.

1. No final da vida, Paulo Honório admite ser e ter sido um homem bruto, egoísta e insensível. E mais: sente-se feio, um aleijado, um monstro. Lembrando-se de Madalena, chega a ferir-se nas mãos e nos lábios.

- Identifique na linguagem do narrador-personagem traços de sua brutalidade como pessoa.
- De acordo com o narrador-personagem, de que provêm essas características?
- Nessa explicação, nota-se a influência de uma corrente científica do século XIX. Qual é ela?
- O que o sentimento de se achar fisicamente monstruoso revela a respeito da condição psicológica e moral de Paulo Honório?
- Que tipo de desejo inconsciente é revelado no trecho: "Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beijos a ponto de tirar sangue"?
- Ao fazer um balanço de seu relacionamento com Madalena, Paulo Honório afirma que, se pudesse recomençar sua vida com ela, tudo aconteceria do mesmo jeito. Por que ele pensa assim?

2. Segundo o crítico literário João Luís Lafetá, *São Bernardo* narra a trajetória de um burguês, Paulo Honório, que passara da condição de caixeiro-viajante e guia de cego à de rico proprietário da Fazenda São Bernardo. Para atingir seus objetivos capitalistas, o protagonista elimina todos os empecilhos que se colocam à sua frente, inclusive pessoas.

a) Releia este trecho:

"Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?"

Que opinião Paulo Honório tem agora sobre o princípio capitalista da acumulação?

- Karl Marx já apontava, no século XIX, um fenômeno decorrente das relações do sistema capitalista, a *coisificação* ou *reificação*, que consiste na extrema importância que se dá ao valor de troca da mercadoria, e não ao seu valor de uso. No plano das relações humanas,

o interesse prevalece sobre sentimentos ou princípios morais, e as pessoas passam a ser vistas como coisas, como objetos.

Identifique no texto uma passagem ou situação que evidencie a visão reificada que Paulo Honório tem do mundo.

- Praticamente sozinho, sem Madalena e abandonado por amigos, Paulo Honório consome as horas recordando sua vida e narrando-a em *São Bernardo*. Identifique um trecho que comprove ser *São Bernardo* um livro de recordações.

Em busca do essencial

Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido:

Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante ideia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance.

(In: Graciliano Ramos, Rio de Janeiro, Agir, 1975, p. 9. Nossos Clássicos.)

- Pelo trecho lido da obra, é possível afirmar que *São Bernardo* alcança um perfeito equilíbrio entre a análise social e a introspecção psicológica? Justifique.

- São Bernardo* assemelha-se, em vários aspectos, a *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Veja este trecho do início da obra de Machado, narrado por Bentinho:

"O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui.

Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; [...] faltou eu mesmo, e esta lacuna é tudo."

- Em *São Bernardo*, Paulo Honório, no fim da vida, é a mesma pessoa?
- Tente explicar os motivos conscientes e inconscientes que teriam levado o protagonista a reconstruir sua própria história.

Figura 16: Trecho do romance *São Bernardo* apresentado no livro didático
Fonte: Geração nossa.

O trecho da obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula pelos alunos, fazia parte do quarto capítulo da segunda unidade do livro didático de Língua Portuguesa, capítulo que tratava do Nordeste nos romances da geração de 30 do Modernismo brasileiro. O conteúdo apresentado fazia referência a alguns autores, como Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado, com breve apresentação de algumas de suas obras. Assim, o trecho do romance *São Bernardo* estava posto no livro para atender ao propósito de estudo e identificação de características de um período literário, movimento conhecido em se tratando da abordagem que os textos literários ganham nos livros didáticos, sendo objeto de análises necessariamente aplanadas, considerada a lógica desses *artefatos*; a escolarização da leitura literária já amplamente discutida na área (MARTINS, 2006; PINHEIRO, 2006). Nesse sentido, a compreensão da tessitura narrativa de parte da obra apresentada para leitura dava-se em favor da associação dessa compreensão às especificidades da caracterização do período literário. Esta era a demanda que o leitor do livro didático encontrava: ler o trecho de *São Bernardo* para compreender a geração de 30 do romance modernista brasileiro. Trata-se, portanto, de uma demanda de alta complexidade, requerendo dos estudantes um esforço substantivo, consideradas as condições objetivas que se delineiam para tal na proposta do livro.

Durante a aula, presenciamos o *evento de letramento* registrado em nota de campo apresentada a seguir:

- (102) *Depois de ditar as principais características das obras de Graciliano Ramos para que os alunos anotassem em seus cadernos, o professor pediu para que uma aluna lesse o que estava escrito na página 162 [Figura 15] do livro didático sobre o romance São Bernardo. Depois, requereu dessa aluna que lesse o romance todo em casa para contar a história para a turma na semana seguinte. Então, perguntou quem gostaria de ler o trecho do romance que estava reproduzido no livro didático. Vários alunos da turma disseram que Daniela é quem deveria fazer a leitura. Assim, Daniela leu, em voz alta, o trecho do romance que estava nas páginas 162 e 163 do material. Quando ela finalizou a leitura, o professor falou o significado de algumas palavras*

que achava que os alunos não saberiam, dizendo aos estudantes que para compreender o texto eles precisavam saber o que as palavras significavam. Depois, o professor leu a primeira questão de interpretação que estava posta logo em seguida ao trecho do romance, respondendo oralmente a ela, e solicitou que os alunos tentassem responder às demais questões. (Nota n. 97, Diário de Campo, EM, 2015).

Inferimos, a partir do *evento de letramento* que vivenciamos com os participantes de pesquisa em sala de aula, que o conhecimento da obra *São Bernardo* transcendia seu repertório, requerendo-lhes, pois, familiaridade com outros textos de Graciliano Ramos ainda a se consolidar. Quando questionamos os três participantes de pesquisa do 3º ano sobre leituras anteriores de outras obras desse autor, eles nos disseram que não lembravam de tê-las feito anteriormente: (103) *Agora não me lembro, porque eu não guardo o nome do autor, essas coisas.* (Lucas, IAEM, 2015); (104) *Não, acho que nunca li nada desse autor* (Tatiana, IAEM, 2015). Na interação com esses estudantes em finalização do Ensino Médio, compreendemos que seu repertório compunha-se de vivências pouco recorrentes com objetos culturais pertencentes ao *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]), a exemplo de obras literárias que se constituem em modo privilegiado de conhecimento da história e que tocam questões ligadas ao *genérico humano* (com base em HELLER, 2008 [1970]).

O *evento de letramento* proposto em sala, conforme descrito em (102), dissociava-se da leitura do romance para indagar, para conhecer a vida, para *exorbitar*; tinha como objetivo a associação do eixo narrativo de *São Bernardo* com a caracterização da escola literária, o que, em nossa compreensão, alinha o texto, no *gênero do discurso*, à exposição, à ilustração de traços, estilos, características dos autores e dos períodos literários. No que se refere à leitura de fragmento de romance, é comum observar-se essa prática em aulas de Língua Portuguesa: lê-se um excerto de *São Bernardo*, um excerto de *Vidas Secas* e obras congêneres, considerada a impossibilidade de uma leitura integral desses romances no tempo escolar – como veremos à frente, na *esfera acadêmica* parecem persistir essas restrições de tempo de leitura do todo. Não raro, assim, a ação escolar se faz espaço para leitura de excerto de obra única, selecionada dentre autores mais reconhecidos da

literatura nacional. E, assim, na maioria das vezes, a leitura integral tanto da obra única quanto de outras congêneres, e a discussão sobre ela/elas, são atividades postergadas em razão da lógica sob a qual a ação escolar é implementada, na maioria das vezes em atenção às propostas desses mesmos livros didáticos; assim, a obra literária, muitas vezes, torna-se sinônimo de excerto de livro didático. De acordo com Pietri (2007, p. 73),

Em relação a um texto mais longo como o romance, a leitura de um fragmento do texto em sala de aula deve contribuir para a leitura da obra como um todo. Isso pode ser realizado com a elaboração de questões e a construção de hipóteses que sejam úteis para a compreensão de outras partes do texto.

Uma obra como *São Bernardo*, bem como outros tantos textos em *gêneros do discurso da esfera literária*, é objeto cultural potencializador da *extralocalização*, assim como destacamos em relação à leitura da *tira* de Calvin anteriormente. Segundo L. Ponzio (2002, p. 7), “Il “trovarsi fuori”, l’“exotopia”, l’“extralocalità” di spazio, tempo, valore e senso, è condizione determinante della visione artistica, come lo è la partecipazione alla vita, ai suoi contenuti e valori⁷⁰”. Desse modo, a função do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*, especialmente os de *gêneros do discurso secundários*, como os da *esfera literária*, seria facultar o exercício da *visão*, a *afiguração* (L. PONZIO, 2002), uma vez que os textos literários possibilitam o contato com o que é do *grande tempo*, na tensão com o *pequeno tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Para Britto (2012, p. 53-54),

A função da promoção da literatura, tanto no âmbito da educação escolar como de movimentos culturais, é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da existência; não é desenvolver o “gosto pela leitura” ou o

⁷⁰ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: “o ‘encontrar-se fora’, a ‘exotopia’, a ‘extralocalização’ de espaço, tempo, valor e sentido, é condição determinante da visão artística, como o é a participação na vida, em seus conteúdos e valores”.

“prazer”, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o próprio conhecimento.

No momento da interação sobre o *artefato* lido, perguntamos aos participantes de pesquisa se, com a leitura do trecho em questão, eles se sentiram instigados a ler o *romance* todo. As respostas foram as seguintes: (105) *Fiquei, é interessante.* (Tatiana, IAEM, 2015); (106) *Mais ou menos, assim.* (Lucas, IAEM, 2015); (107) *É:: não, eu nem peguei pra ler porque o professor mandou outra aluna lê e daí que ela ia contar, mas até poderia.* (Daniela, IAEM, 2015). Cotejando (105) com o que vivenciamos na aula foco desta abordagem, inferimos que possivelmente corporifique o *paradoxo do entrevistador* (LABOV, 2008 [1972]; DURANTI, 2000), movimento em que Tatiana nos diria o que supõe esperássemos ouvir. Já as falas de Lucas e Daniela, em (106) e (107), vão ao encontro do que vivenciamos em classe por ocasião dessa atividade.

Quando se reitera, no livro didático, a fragmentação do texto literário, protela-se, sob vários aspectos, o contato dos estudantes com um autor como Graciliano Ramos, na pungência da sua obra, o qual lida com a condição humana e que, ao fazer isso, instiga a reflexão, o pensar de outro modo, o ‘levantar os olhos do texto’ (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) e pensar as próprias coisas, pensar sobre a realidade humana. Assim, a vivência em *um evento de letramento* cujo objeto de leitura fosse a obra *São Bernardo*, na sua completude, facultaria não só a ampliação do repertório dos alunos, de suas *práticas de letramento*, mas a inclusão de novas ingrediências nos modos de interpretar a realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

A respeito do primeiro eixo que tomamos por base para a interação sobre a leitura do trecho da obra *São Bernardo*, qual seja, a compreensão do eixo narrativo do excerto lido (APÊNDICE H), pedimos para que os participantes de pesquisa nos dissessem o que haviam compreendido. Apresentamos em (108), (109) e (110), a seguir, o que os três estudantes do 3º ano do Ensino Médio mencionaram:

(108) *Ah, eu não lembro muito bem... [pode reler o trecho do romance, se quiser] Que era um homem que vivi/ do psicológico dele que:: ele se sentia:: aí não sei direito (+++) [pode reler o texto no livro didático, pode ficar à vontade] ((nesse momento, a*

participante releu, em silêncio, um trecho do texto))
Que ele se sentia um monstro né, era isso?... [você lembra qual é a história do livro São Bernardo?]
Não, isso não lembro (+++) Só lembro disso.
(Tatiana, IAEM, 2015).

(109) *Ah::: o que eu entendi que é um trabalhador que por causa::: da::: da dificuldade que ele tinha na vida daí ele::: foi se tornando uma pessoa mais dura... com o tempo e::: e essa característica é se refletiu na::: na convivência dele com a mulher e daí quando a mulher dele morre ele se arrepende, só que ele percebe que mesmo que ele tivesse uma outra chance ele não ia mudar porque isso é a essência dele, que::: não::: que não dá dele mudar só por causa da mulher, então teria que ser uma coisa que vem de DENTRO dele, mas acho que pela ignorância ele não::: ia conseguir.* (Daniela, IAEM, 2015).

(110) *O que eu me lembro é que era um homem lá do nordeste lá que... tinha acho que perdido a mulher dele lá né que daí se sentia culpado por... por ser meio... meio rude assim... tava assim meio desanimado porque não acreditava mais no que ia fazê e::: [você lembra qual era o trabalho dele?] acho que era agricultor lá né... [o que é abordado nesse trecho, especificamente?] É::: aqui fala mais sobre ele né que ele se... como ele se julgava né, ele queria mudar mas não conseguia.* (Lucas, IAEM, 2015).

Vemos, em (108), dificuldade do participante de pesquisa na explicitação do eixo narrativo do excerto lido. Já em (109) e (110), há a explicitação de um movimento de compreensão, mesmo que mais geral e ainda superficial, devido também à leitura de apenas um fragmento da obra e de demandas outras para a efetiva apropriação de questões complexas ali implicadas. Em decorrência, uma vez que não se estabeleceram as relações entre o olhar do *grande tempo*, dos *conceitos científicos*, com o que é do *cotidiano*, do *pequeno tempo*, têm-se respostas aplanadas, facilmente esquecidas, em atividade bastante presa à funcionalidade da ação escolar.

O segundo aspecto para o qual atentamos durante a interação foi sobre a configuração da obra no âmbito dos romances da geração de 30, uma vez que essa era a abordagem do livro didático, foi com essa finalidade que eles realizaram a leitura do texto em sala de aula. Nesse sentido, perguntamos se eles reconheciam, no excerto lido, características dos romances da geração de 30 que haviam estudado. *Tatiana* informou desconhecer tais características, enquanto que *Daniela* e *Lucas* enunciaram: (111) *É::: a vida sofrida... o que mais o professor falou... não tem nada a ver com denúncia social... a, eu acho que mais voltado pra::: pra contar a vida das pessoas e tudo mais, as dificuldades que eles tinham, como que ele trabalhava bastante::: acho que mais ou menos isso (Daniela, IAEM, 2015).*

(112) *É::: ali ele trata bastante o::: nordestino como é que é o::: lá o lugar lá as secas... que é difícil pra viver lá, é complicado né (++++) É, lá de trinta ((referindo-se à geração de 30)) a maioria falava né sobre o nordestino, o lugar lá deles né... e o do sul acho que era mais como... formação, como é que era lá deles, no Rio Grande do Sul parece que era... (Lucas, IAEM, 2015).*

A interação com os participantes de pesquisa, do que o conteúdo de (111) e (112) é apenas um recorte, faz-nos problematizar o modo como o texto em *gênero do discurso* da *esfera literária* é colocado no livro didático e – nessa condição – referendado pela ação docente: trata-se de um percurso por meio do qual cabe aos sujeitos – que nem sempre empreendem efetivamente esse percurso por constrições diversas – um processo de apropriação do que é da *órbita da tradição* – o trabalho com o texto literário como ilustração de características de um período da literatura –, na filiação ao *teoreticismo*, que prescinde da *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), conforme discutimos anteriormente. Transcender esses propósitos de modo a estabelecer elo com um *artefato de escrita* historicizado no *grande tempo*, elemento propulsor do *exorbitar*, do olhar *extralocalizado* que estranha sua própria condição, o *cotidiano*, na tensão com a *história* (com base em HELLER, 2008 [1970]), é desafio a ser ainda prospectado.

Quando questionados sobre o entendimento que tiveram acerca da condição psicológica do personagem, os participantes de pesquisa

responderam: (113) *Ele se sentia um monstro::: (+++) que só tinha coisas negativas sobre ele mesmo né, acho que é isso.* (Tatiana, IAEM, 2015); (114) *A::: tava bem arrasado, desanimado né, sabia que queria mudar mas não conseguia né.* (Lucas, IAEM, 2015).

(115) *Que ele::: é::: que ele como teve uma vida muito sofrida, ele tinha, tinha alguns problemas por causa que fala da::: automutilação, então isso já dá de ver que a pessoa não tá em perfeitos estados mentais, é::: a morte da esposa dele deixou ele bem abalado... uma vida triste, como fala no livro, ele acho que não::: não tenho certeza, mas ele viva meio sozinho... parecia que não era uma pessoa que tava contente com a vida...* (Daniela, IAEM, 2015).

O conteúdo de (113), (114) e (115) indicia restrição à tessitura do excerto da narrativa lido. Para a compreensão da condição psicológica da personagem, no entanto, constitui-se como indispensável a leitura de todo o romance, em um exercício de aprofundamento, uma vez que o comportamento de Paulo Horário [personagem do romance] é complexo, vai se delineando ao longo de todo o romance. Nesse sentido, na abordagem do livro didático e no modo como o *evento de letramento* configurou-se em aula se desfazem as condições necessárias para, com base na compreensão da tessitura textual, haver abstração e reflexão sobre questões que extrapolam a tessitura da narrativa.

Outro ponto que abordamos durante a interação sobre o *artefato* constitutivo de *evento de letramento* vivenciado pelos participantes em aula de Língua Portuguesa foi a compreensão acerca do modo de vida ao qual o personagem do romance se referia em determinado momento do texto, quando diz: “Foi **este modo de vida** que me inutilizou” (grifo nosso). Nosso foco, aqui, foi a recuperação da cadeia referencial implicada na produção de sentidos do eixo do excerto, processo implicado no *ato de ler*. Sobre essa questão, Daniela respondeu: (116) *A vida sofrida que ele tinha na profissão dele... [qual era a profissão dele?] Acho que era::: agricultor, eu não tenho certeza, mas acho que é trabalho no campo... no sol... acho que foi isso que deixou ele desse jeito.* (Daniela, IAEM, 2015). Lucas, por sua vez, enunciou: (117) *Que ele ali fala que::: que algumas atitudes dele ele acha que tinha levado à morte da mulher dele assim::: que as atitudes dele tinha feito antes, tinha dado reflexo agora né.* (Lucas, IAEM, 2015). Por outro lado,

Tatiana novamente disse não saber ou não lembrar, tangenciando o objeto de leitura: (118) (+++) [*você lembra qual era o modo de vida que ele levava?*] Não. (+++) [*qual era o trabalho dele, você lembra?*] Não lembro. (*Tatiana*, IAEM, 2015).

Entendemos que a leitura de um excerto limita, na origem, a compreensão da densa carga psicológica do *romance*, no entanto, como o livro didático aborda três aspectos que, segundo o crítico literário Antonio Candido – nos registros do livro –, podem ser encontrados na obra de Graciliano Ramos, quais sejam: *senso estético*, *senso sociológico* e *senso psicológico*, perguntamos aos participantes de pesquisa se eles identificavam elementos desses três aspectos no trecho lido, e isso exigia lidar com a dimensão conceitual do conteúdo em foco. Ao ser interpelada sobre essa questão, *Tatiana* respondeu: (119) *O psicológico... [por que o psicológico?] Porque fala bastante de como ele se sente, né, que ele só tem coisas negativas dele mesmo. [E quanto ao senso sociológico?] Então se ele não se sente bem com ele mesmo acho que é difícil viver de bem com a sociedade né.* (*Tatiana*, IAEM, 2015).

(120) *Sim, as da linguagem porque tem bastante::: tem palavras assim diferentes, que não é que a gente costuma usar... do::: o outro é do social? [É.] Eu acho que sim também porque se eles tinham a vida sofrida, que ele não recebia bastante, é porque tem uma::: tem uma deficiência no caso da profissão dele... e do psicológico como eu tinha falado antes, que ele se automutilava, que ele era uma pessoa que não tava de bem com a vida, que ele tinha coisas do passado que ele gostaria de mudar e não conseguiria, eu acho que dá de perceber, mais o psicológico eu acho... que fica visível na obra.* (*Daniela*, IAEM, 2015).

(121) *É, o sociológico ali ele fala né que ele é::: tinha convivência com a mulher dele, depois que ela morreu ele ficou mais mais excluído, mais sozinho lá do... e no psicológico também ele fala, tem trechos que falam sobre o que, que ele tá se achando sobre... a culpa dele... [e em relação ao senso estético?] O estético sei lá né... a, usa palavras conforme a::: história né, como é que eu*

posso dizer... usa linguagem do dia a dia né, não muito... (Lucas, IAEM, 2015).

Com essa abordagem acerca dos três aspectos que constituem o romance de Graciliano Ramos, o livro didático requer do sujeito a mobilização de repertório, de *práticas de letramento* que extrapolam as vivências dos estudantes. Depreender os elementos que constituem o *senso estético*, o *senso psicológico* e o *senso sociológico* da obra demanda conhecimento mais apurado da obra e agenciamento de conhecimentos outros, em um exercício de abstração. É um movimento com contornos bastante complexos, que exige compreender a narrativa para, tendo-a compreendido, conseguir chegar à abstração tipológica dos romances da geração de 30 do Modernismo brasileiro.

Em nossa compreensão, a ação docente no que se refere ao primeiro exercício apresentado no livro didático após o texto, conforme descrevemos em (102), suscita ciência da dificuldade que os estudantes teriam em agenciar repertório relacionado a questões que perpassam a obra, requerendo-se do professor responder ele mesmo ao que estava sendo demandado na primeira questão. Aqui, assunção do papel que cabe ao docente, como interlocutor mais experiente, de colocar à disposição dos alunos o repertório cultural que lhes é exigido, não apenas para atender à demanda de compreensão da narrativa, mas para que possam lidar com a abstração tipológica da obra (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Para empreender tal movimento, o professor precisa agenciar outras obras, outros autores, estando imerso na *cultura escrita* do *grande tempo*, agenciando repertório cultural que auxilie os estudantes na compreensão da escola literária, o que era a proposta do livro didático.

A fim de compreendermos se a leitura do excerto do *romance* provocou, nos estudantes, o agenciamento, em seu repertório cultural, de algum outro texto que pudesse ser relacionado à obra *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, questionamo-los sobre essa especificidade, ao que *Tatiana* e *Lucas* responderam: (122) *Acho que não (Tatiana, IAEM, 2015);* (123) *É, mais ou menos parecido tinha assim... com o assunto quase não mas na forma de falar sim [com qual livro, você lembra?] Agora não. (Lucas, IAEM, 2015).* Diferentemente de *Tatiana* e *Lucas*, *Daniela*, demonstrando agenciamento de repertório, disse:

(124) *Me lembro do livro Terra vermelha, que tinha também de um::: um, é::: era o cara também era*

casado, a vida deles também era bem sofrida, só que assim:: não era por isso que ele se tornou arrogante com a mulher... foi difícil no começo, eles viveram muitas coisas juntos, mas acho que:: eles:: se uniram pra tentar crescer na vida, eles tiveram bastante filhos também, é:: muitas casas eles trocaram e tudo mais, só que no final eles conseguiram o que eles quiseram, que eles lutaram os dois junto e ao contrário dessa obra que o personagem era meio fechado, pelo que deu pra entender, pelo trecho, não tinha uma boa convivência com a mulher (Daniela, IAEM, 2015).

O modo abreviado, com objetivos muito bem marcados de natureza estrutural, com que o livro didático apresenta a obra *São Bernardo* ao leitor faz de uma compreensão mais consolidada dos contornos do que essa obra representa em se tratando da formação humana (DUARTE, 2003), na relação com o *genérico humano* (HELLER, 2008 [1970]), ainda um desafio a se consolidar. Assim, imersa na *órbita do idêntico*, a escola, da forma como mobiliza objetos culturais como a obra *São Bernardo*, foco de nossa análise aqui, não se torna lócus do *encontro*, em que a *assinatura do ato* possibilitaria aos sujeitos sair do encapsulamento na sua própria *órbita* do cotidiano e *exorbitar*; são práticas distintas de uma ação reflexiva, permanecem na *istina* dissociando-se da *pravda* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]. Para Duarte (2003), a educação escolar desempenha papel decisivo na formação dos sujeitos, por meio de um trabalho educativo que se compreenda como atividade intencional dirigida por determinados fins.

[...] o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (DUARTE, 2003, p. 34).

Nesse sentido, a leitura da obra toda, em vez da leitura abreviada de excerto dela, bem como a leitura de outras obras de Graciliano Ramos – para o que uma leitura de empréstimo na biblioteca escolar, orientada para tal, poderia contribuir –, traria mais elementos

para o entendimento das questões complexas que perpassam o *romance São Bernardo*. Como um texto de *visão*, inscrito no *grande tempo*, essa obra implica uma dimensão político-econômica bastante ampla do período próximo à revolução de 1930-32 (FILHO, 2006); fatores históricos, portanto, que servem de pano de fundo do *romance*, os quais, uma vez que extrapolam o repertório dos estudantes, precisam ser estudados, discutidos, problematizados na *esfera escolar*, a fim de facultarem a compreensão do texto – requer-se, em última instância, ampliação de repertório. Para isso, o ‘tempo’ da escola precisa ser outro, não o do produtivismo que a faz apressar os processos de *ensino e aprendizagem*, mas o *tempo* necessário para compreensões mais consolidadas, para o *encontro da outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b), no âmbito da *infuncionalidade* (PONZIO, 2014).

Ainda, especialmente em uma *ecologia* como a em que os participantes de pesquisa da Educação Básica estão imersos, a escola torna-se o lócus principal para o *exorbitar*. Nesse sentido, compete a ela facultar a ampliação de repertório aos sujeitos, fundamentalmente por meio do *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso*, o que se constitui em poderoso mecanismo para projetar esse mesmo sujeito para além de onde está, vivenciando *encontros* em tempos e espaços distintos daqueles em que eles se encontram – não em nome do escapismo da metáfora da ‘viagem’, mas em nome da ampliação de repertório –, os quais possivelmente não seriam vivenciados por eles na *órbita* na qual estão imersos.

5.1.3 Do dia a dia para o grande tempo: *(ex)orbitação*?

O movimento de análise que vimos fazendo, ao discutir, até aqui, neste capítulo, vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* historicizadas pelos participantes de pesquisa na *esfera escolar*, leva-nos a refletir sobre o *(ex)orbitar* do *ato de ler*, na tentativa de responder à seguinte questão-suporte: **Que potencial de tais vivências é passível de inferência em se tratando da ampliação de suas [dos alunos] práticas de letramento no que respeita ao ato de ler?** Nesse sentido, de modo a apresentar uma reflexão que problematize o que, em nossa compreensão, configura-se como um dos aspectos centrais de nossa tese – o potencial de *(ex)orbitação* pela via do *ato de ler* –, (re)afirmamos algumas questões já apresentadas anteriormente e incluímos outros elementos, como fecho desta seção secundária.

Pensar a *órbita* de imersão dos sujeitos a partir da leitura na *esfera escolar* demanda considerar diferentes aspectos dessa *ecologia*, uma vez que a inserção em processo de escolarização, em si mesma, não garante apropriação de usos da língua que seriam esperadas como decorrentes dessa mesma inserção. Assim, o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* na *esfera escolar*, como *assinatura no encontro* de leitor e autor, têm implicações de *disponibilidade* e *acesso* (com base em KALMAN, 2003) a *artefatos* de escrita em sua historicidade cultural, bem como das relações intersubjetivas constitutivas dos *eventos de letramento* ali experienciados e das configurações cronotópicas que ali se delineiam.

A fim de refletirmos sobre a trajetória que define essa *órbita* de imersão os sujeitos, fazendo-o a partir da leitura na escola, é importante discutirmos, inicialmente, sobre o papel da educação em linguagem na Educação Básica no que se refere ao *ato de ler*, bem como, especialmente no caso desta pesquisa, sobre esse papel em escola pública inserida em contexto de ambientação rural.

A importância da formação do leitor é tópico consensual na educação em linguagem na *esfera escolar*. Se considerarmos contextos em que a função da escola como principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 1995) ganha contornos ainda maiores, atuar em prol da ampliação das vivências com o *ato de ler*, oportunizando *encontros* outros, torna-se capital para que os sujeitos transcendam a *órbita* de que tomam parte, pois a leitura constitui elemento que possibilita a ampliação de repertório, o contato com o que é do *grande tempo*, com as questões que envolvem o *genérico humano*. Este parece ser um dos desafios da escola na qual os participantes de pesquisa estudam ou da qual são egressos: transcender os ‘fazer escolares’, o *teoreticismo*, o que vimos chamando de uma *órbita da tradição*, para, no tensionamento entre o *local* e o *global*, facultar a *exorbitação do idêntico*.

Cabe problematizar, aqui, o olhar de exacerbação do *local*, do *mundo da vida*, o qual muitas vezes prevalece em determinados contextos, em que se evanesce o *global*, o *mundo da cultura* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Muitas vezes, em nome de negar uma erudição excludente e, por isso, injusta, apaga-se inteiramente o que é do âmbito dessa mesma erudição (com base em BRITTO, 2012; 2015) o que, em nosso entendimento, acaba por encapsular o sujeito em vivências que caracterizam seu entorno imediato (com base em BRANDT; CLINTON, 2002). Em se tratando de espaços de

ambientação rural, essa questão ganha contornos específicos, tendo presente que uma densidade demográfica menor tem como um de seus corolários diluição da institucionalização de espaços sociais compartilhados e, por implicação, demandas de organização escrita desses espaços também se institucionalizam em menor número, em uma distinção em relação a espaços de ambientação urbana, nos quais se adensam proporcionalmente essas demandas quanto maior se coloca a densidade demográfica em si mesma: a escrita é hoje instrumento cultural fundamental na organização da vida coletiva em adensamento populacional, tanto para questões informacionais básicas de mobilidade urbana quanto para propósitos persuasivos de toda ordem, típicos de uma sociedade mercantil (com base em RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015; GALVÃO et al, 2007), dentre outros desdobramentos.

Nesse registro, distinguimo-nos, em absoluto, de compreensões segundo as quais uma presença apenas pontual da escrita, na organização da vida social, tenha implicações que remetam a equivocadas discussões sobre eventuais constrições cognitivas atribuídas a grupos culturais de tradição oral ou congêneres. Street (1984) desqualificou com clareza reflexões tais; assim como Calvet (2011 [1984]) problematizou agudamente a condição de *invenção* e de *empréstimo* da escrita, em abordagem fecunda para a perspectiva pós-colonialista e para as discussões da escrita como imposição ocidental.

Com essa importante ressalva, prosseguimos nesta reflexão, que tem como foco *eventos de letramento* vivenciados pelos participantes de pesquisa em *esferas* do cotidiano em se tratando de sua ambientação rural e considerado seu já mencionado distanciamento da recorrência de dispositivos eletrônicos de interação *on-line*. Entendemos que da diversificação dessas vivências depende a ampliação de seu repertório no que diz respeito à imersão nas especificidades da cultura escrita, no amplo leque sob o qual ela se delinea. Aqui, se coloca o papel da escola nos convites que faz a esses estudantes para interações mediadas pela escrita, em *gêneros do discurso* diversificados. Vivenciar tais interações no *artificialismo constitutivo* da escola (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) coloca-se como possibilidade produtiva de os estudantes conhecerem o que não é parte de seu cotidiano imediato, quer se refira à mobilidade desse mesmo cotidiano, quer se refira àquilo que se coloca para além dele, mas que depende de aberturas de espaço nesse mesmo cotidiano para se estatuir.

É certo, ainda, que, mesmo em ambientações urbanas de elevado adensamento populacional e projeções da escrita a ele correlatas, pode haver o alheamento dos sujeitos em relação à forte presença da escrita (com base em KALMAN, 2003; BARTON, HAMILTON, 1998; RIBEIRO; LIMA; BATISTA, 2015). A questão de relevância para nós é o papel da escola: em espaços de marcação grafocêntrica – quer o seja na *esfera familiar* ou em *esferas do cotidiano* –, caso a escola não atue como instituição que convida ao *exorbitar*, o sujeito encontra-se imerso em outros espaços sociais com potencial de o fazer; essa não parece ser possibilidade de espaços em que a marcação grafocêntrica não se coloca. E, reiteramos, no âmbito do grafocentrismo, compreendemos também o que é de modalidades não verbais quando de algum modo imbricadas ao verbal escrito (com base em RONCAGLIA, 2010; DANESI, 2013), o que, em última instância, é a base do conceito de *evento de letramento* (HEATH, 2001 [1982]).

Ainda é possível a consideração: E é necessário que o *exorbitar* seja facultado ao sujeito? Como já deixamos entrever até aqui, filiamos-nos a um olhar que defende a possibilidade de ‘opção crítica’ dos sujeitos históricos de se valerem ou não dos objetos culturais de que se apropriaram, contrapondo-nos a posturas que problematizam essa apropriação em nome da crítica à dimensão dominadora, eurocêntrica, ocidentalista desses mesmos objetos culturais (com base em SILVA, 2010 [1999]; LYOTARD, 1979; DUARTE, 2003). Concebemos que à educação em linguagem compete criar condições para que os sujeitos compreendam criticamente o seu tempo histórico e o seu espaço social a partir de outros tempos e de outros espaços sociais, não em uma rendição a eles, mas sob uma perspectiva que incida sobre eles (com base em BRITTO, 2012; 2015; SAVIANI (2013 [1991])). Logo, entendemos que a escola precisa colocar-se como espaço para que o *pequeno* e o *grande tempo* se tensionem ou se integrem.

Assim considerando e com base em Street (1984; 2003), advogamos em favor de uma compreensão que se coloque como (i) dialógica entre as dimensões *global* e *local* da escrita, ou (ii) dialética em relações entre a *ontogênese* e a *sociogênese*, reflexão de que se ocuparam Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), no âmbito do nosso Grupo de Pesquisa. Street (1984), ao destacar que cada grupo usa a escrita a seu modo, não defende uma postura de romantização do *local*, mas assinala para a necessidade do que ele chama de hibridização entre o *local* e o *global*. Assim, também, com base em Bakhtin (2010 [1920-

24]), compreendemos que a unidade entre o *mundo da vida* e o *mundo da cultura*, instaurada, segundo o autor, por meio da *assinatura do ato*, possibilita a transcendência dos limites do *local*, o estranhamento de seu (não)pertencimento a um lócus cultural específico, o que leva à discussão da vida e do próprio ser humano nas relações consigo mesmo e com o mundo. Sob essa lógica, de acordo com Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), os processos de escolarização em língua materna devem educar para a ampliação dos usos da língua “[...] em ações que facultem ao sujeito o ir e vir entre o que é efetivamente representativo de sua inserção cultural e o que lhe é externo, mas está em dialogia potencial com o que lhe é familiar” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 66).

Trata-se de uma educação para a leitura que depende da consolidação das relações intersubjetivas (WERTSCH, 1985) – na *esfera escolar* ou fora dela – no que respeita à familiarização com o *ato de ler* textos nos diferentes *gêneros do discurso*. Esses textos, especialmente os *complexos*, como *textos de visão* (L. PONZIO, 2002), que remetem às questões do *grande tempo*, constituem-se em possibilidades de *exorbitação do idêntico*, de leitura não especular. Para isso, a historicidade dos sujeitos precisa transcender o mero contato com as diferentes manifestações da cultura escrita, em nome de imergir nela, com ampliação efetiva das possibilidades de interlocução com o outro em distintas *esferas da atividade humana* e em distintos tempos históricos.

Assim, considerando que a *ecologia* familiar na qual os participantes de pesquisa da Educação Básica estão imersos, conforme análise apresentada no quarto capítulo desta tese, caracteriza-se por vivências pontuais com diferentes manifestações da cultura escrita, com a realização de leituras vinculadas majoritariamente ao que é do *cotidiano* (com base em HELLER, 2008 [1970]), a escola assume, nesse contexto, papel fundamental para que se abram possibilidades de *exorbitação do idêntico*, baseado no *excedente de visão* (BAKHTIN, 2011 [1924-27]) que é fundante para a formação do sujeito.

Nossa imersão em campo para a geração dos dados sinaliza para uma prevalescência na ação escolar do que Ponzio (2010b) nomeia de “linguística do silenciar”, a qual prescinde da relação singular da *outra palavra* e da *palavra outra*, dissociando-se das “[...] relações dialógicas nos encontros de palavras, de palavras diferentes, nos quais o que importa são a escuta e a compreensão capaz de resposta” (PONZIO,

2010b, p. 57-58). Nesse sentido, tendo presente o que entendemos ser uma reverberação, ali, dessa “linguística do silenciar”, problematizamos o “ensino do silenciar”, distinto da posição de escuta, a qual se constitui como ativa, responsiva. No “ensino do silenciar”, tem-se a *istina* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) distinta da *pravda*, do *ato assinado* e, nessa condição, distinta da *aprendizagem* que move o desenvolvimento (VYGOTSKI (2012 [1931])). Dentro desse quadro, em que família e escola reiteram a *órbita do idêntico*, neutralizando-se vivências outras com o *ato de ler*, sobre o percurso gravitacional da formação dos sujeitos, mantém-se uma terceira *órbita*, uma *órbita da rendição*. Na Figura 17, a seguir, apresentamos os movimentos gravitacionais que entendemos estarem presentes nas *ecologias* familiar e escolar dos participantes de pesquisa, os quais constituem o que, ao fim e ao cabo, delineiam uma *órbita de rendição*.

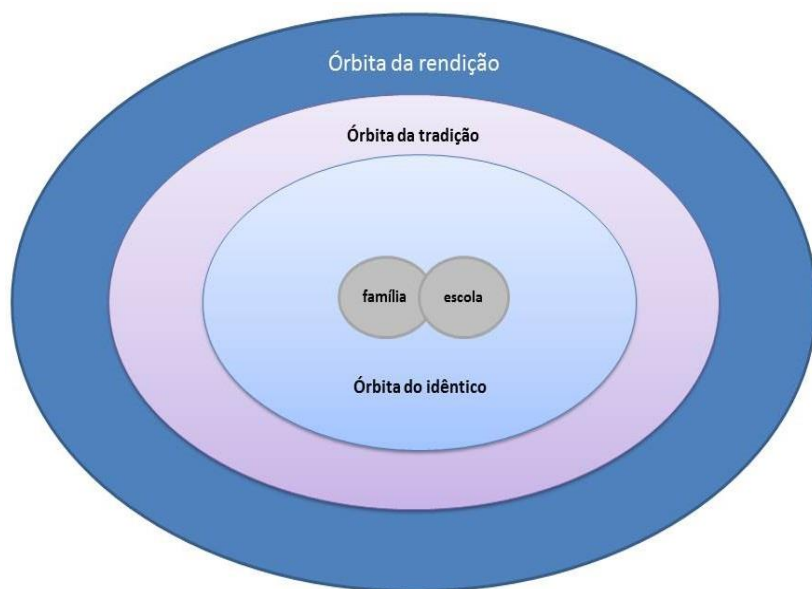


Figura 17: *Órbita da rendição*

Fonte: Construção da autora.

Conforme tentamos representar na imagem, família e escola mimetizam-se por cultivarem *práticas de letramento* que mantêm intocada a rota do *idêntico*. Apesar das particularidades da educação

escolar, de o ensino de Língua Portuguesa promover *eventos de letramento* diferentes dos *eventos* nos quais os sujeitos se constituem como *interactantes* na *esfera familiar*, a *órbita da tradição* percorrida pela educação escolar em linguagem gravita em órbita paralela à *órbita do idêntico* e, ao fazê-lo, não incide sobre ele e, exatamente por isso, reitera esta última *órbita* porque não reorienta o seu curso. Dessa forma, a ecologia dos usos da leitura e da escrita na família e na escola permanece circunscrita a movimentos que giram em torno do *pequeno tempo*, sem tensionamento com/integração ao *grande tempo*. A *órbita da rendição* mantém, assim, o encapsulamento dos sujeitos em um tempo e espaço específicos, com práticas de uso da língua específicas, percurso em que as possibilidades de *exorbitar* para espaços gravitacionais distintos, que revelem outros olhares, outras visões de mundo, o *excedente de visão* necessário à formação do sujeito, são um futuro ainda a se delinear.

5.2 VIVÊNCIAS COM O ATO DE LER NA ESFERA ACADÊMICA: MIMETIZAÇÃO COM HISTORICIDADE PREGRESSA?

Considerando o movimento analítico feito na seção anterior deste capítulo acerca das vivências dos participantes de pesquisa da Educação Básica com o *ato de ler* na *esfera escolar*, abordaremos, nesta seção, discussões sobre relações entre *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa do Ensino Superior na *esfera acadêmica* e dos *eventos de letramento* nos quais lhes é requerido o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* vinculados aos *letramentos dominantes*. Logo, para esta seção analítica, nosso foco central são os constituintes *evento de letramento* – as leituras componenciais das diferentes aulas – e *práticas de letramento* – potencial dessas leituras para *exorbitar o idêntico* –, com especial enfoque às *esfera da atividade humana* – como essas leituras se colocam nas especificidades da *esfera acadêmica* – e a *interactantes* – o modo como na relação *professores e alunos* consolidam-se essas leituras.

Esses participantes de pesquisa do Ensino Superior, que atualmente vivenciam processos de formação na *esfera acadêmica*, são egressos da escola na qual os participantes da Educação Básica estudam, conforme explicitamos no capítulo dos procedimentos metodológicos desta tese. A historicidade desses participantes de pesquisa do Ensino Superior na Educação Básica delineou-se, portanto, em contexto de

ambientação rural, de modo congênere à historicidade dos participantes de pesquisa do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

A imersão na *esfera acadêmica*, ao possibilitar vivências outras com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*, constituir-se-ia, em tese, lócus para a extrapolação da *órbita do idêntico*, a qual, com base na reflexão que fizemos anteriormente neste capítulo, mantém-se nas *ecologias* escolar e familiar dos participantes de pesquisa. As vivências com a leitura e a escrita que se compõem na *esfera acadêmica*, bem como as relações intersubjetivas que se instituem nessa *esfera de atividade humana*, historicamente se delineiam a partir do potencial de ressignificar as *práticas de letramento* dos sujeitos, o que será problematizado ao longo desta seção.

5.2.1 Vivências com a escrita em habilitações profissionais distintas e um mesmo desafio: imersão na *cultura escrita* nas diversas especificidades que compõem as áreas de formação acadêmica

Para a geração de dados nesta tese, no que se refere às vivências atuais com o *ato de ler* experienciadas pelos participantes de pesquisa do Ensino Superior, acompanhamos os três estudantes desse nível de escolaridade – Denis, Érica e Fabíola –, em aulas nos Cursos que frequentam na Universidade, a saber: Química, Ciências Biológicas e Letras Português e Espanhol, respectivamente. Tendo vivenciado com eles *eventos de letramento* na *esfera acadêmica*, em busca de triangulação dos dados, durante a Entrevista Focada 2 questionamo-los sobre os *artefatos* de escrita (HAMILTON, 2000) com os quais eles têm contato e os textos nos *gêneros do discurso* que costumam ler no ambiente acadêmico, assim como em relação à compreensão que eles têm acerca de sua participação em tais vivências. Ainda com esse enfoque, para a discussão que empreendemos nesta seção, mobilizaremos também dados da roda de conversa com os docentes que ministraram aulas nas disciplinas nas quais acompanhamos tais participantes de pesquisa, bem como dados gerados na roda de conversa com os próprios acadêmicos.

Nossa imersão em campo deu-se em aulas nas seguintes disciplinas: *Metodologia do Ensino de Biologia*, no Curso de Ciências Biológicas; *Pesquisas e Produção de Conhecimento no Ensino de Química*, no Curso de Química; e *Fundamentos Teórico-metodológicos*

do Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Letras Português e Espanhol, por um período de três meses. Durante a imersão nas aulas, em se tratando das reações-reposta (BAKHTIN, 2011 [1979]) dos acadêmicos ao que se lhes era proposto ali, inferimos em *Denis* uma postura de maior quietude; em *Fabíola*, um olhar de intervenção por meio de uma participação mais explícita nos *eventos de letramento* propostos, e em *Érica* inferimos quase um alheamento, considerando a seleção da atenção (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) para proposições externas aos *eventos*, as quais se apresentavam mediadas por outros *artefatos*, o *notebook* e o telefone celular. Esses movimentos de assunção mais efetiva ou menos efetiva na condição de *interactantes* dos *eventos de letramento* em curso mantiveram relativa recorrência ao longo de nossa permanência em campo, suscitando compreensões sobre *assinatura do ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]) da qual depende a *pravda* na relação com a *istina*; em não havendo essa *assinatura*, afigura-se ali o teoreticismo, contraface – em nosso entendimento – do processo de *aprendizagem*, condição para o *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Iniciemos a discussão dessas compreensões tratando das propostas de leitura e dos *artefatos* de escrita nos quais tais propostas se materializam, disponibilizados aos estudantes no âmbito da *esfera acadêmica*. Na disciplina em curso por *Érica*, nas Ciências Biológicas, cujas aulas acompanhamos no período recortado para este estudo, o predomínio foi de proposição de leituras de textos no *gênero do discurso artigo científico*, disponibilizados em *artefatos* no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, no mesmo dia da aula ou um dia ou dois anteriormente à aula, conforme nota de campo apresentada a seguir:

(125) *Nesta aula, o texto objeto de discussão era artigo científico que tratava da Pedagogia Histórico-crítica. A professora havia disponibilizado o texto no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina para que os alunos lessem-no em casa. Tendo-o feito no mesmo dia da aula, os alunos disseram que não o tinham lido. Alguns deles mencionaram que desconheciam haver um texto a ser lido para aquela aula.* (Nota n. 83, Diário de Campo, ES_CB, 2015).

No caso de *Denis* e *Fabíola*, os *artefatos* contendo os textos com os quais eles tiveram contato continham *artigos científicos*, *resumos* de teses e dissertações e *ensaios*, veiculados em sua integralidade em livros, no caso de *Denis*; e a capítulos de livros ou a livros na sua integralidade, no caso de *Fabíola*:

- (126) *O texto objeto de leitura no evento de letramento vivenciado em aula por Fabíola compunha o primeiro capítulo do livro “Aula de Português”, de Irlandé Antunes. O professor perguntou quem havia lido o capítulo, ao que apenas dois acadêmicos aquiesceram. Fabíola disse tê-lo feito, mencionou que conseguira ‘baixar’ o capítulo da internet. O professor havia disponibilizado o primeiro capítulo dessa obra no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Para a leitura dos próximos capítulos, os quais seriam discutidos ao longo das próximas aulas, ele recomendou aos alunos a compra do livro ou o empréstimo no acervo da biblioteca.* (Nota n. 6, Diário de Campo, ES_L, 2015).

Nossa imersão em campo nos permitiu registrar a prevalência de vivências com textos em *gêneros do discurso secundários* cuja presença é recorrente, historicamente, na *esfera acadêmica* e, nessa prevalência – como apontaremos à frente – inferimos também uma prevalência de revozeamento de textos fundantes das áreas foco de habilitação profissional. Nessa discussão, reiteramos que muitos estudos do campo do letramento vêm problematizando o que entendem ser uma dissociação entre *práticas de letramento da esfera acadêmica* e *práticas de letramento* de estudantes egressos de espaços sociais distintos do chamado *mainstream* (com base em IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010). Sob essa perspectiva, os *eventos de letramento* que têm lugar na *esfera acadêmica* exigiriam, em se tratando de boa parte dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, a ressignificação de valores, ideias e formas de organização dos usos da língua, exigência, não raro, conflituosa e segregadora, instituindo a *prática do mistério* (com base em LILLIS, 2001).

Em nossa imersão em campo, no entanto, reiteramos ter encontrado menos efetivamente a mencionada *prática do mistério* e mais efetivamente uma mimetização da *esfera acadêmica* ao que vimos

chamando aqui de *órbita do idêntico*. Em se tratando dos espaços para o ato de ler na *esfera acadêmica*, destacamos os seguintes excertos da Entrevista Focada 2 realizada com *Fabíola* e *Denis*. Em (127), inferimos – no primeiro destaque em negrito – um movimento docente que suscita o tensionamento entre a *esfera acadêmica* e as *esferas familiar e laboral*; já no segundo destaque nosso em negrito de (127) e em (128), inferimos o movimento que verga para uma rendição da *esfera acadêmica* em relação a essas outras *esferas*:

(127) *Alguns professores fazem a proposta que nós já tenhamos lido o texto em casa e na sala ele é discutido... assim... então eu acho que as dúvidas que surgiu em casa, dessa leitura, a gente leva e talvez nem chegue a perguntar... por que na própria conversa ali já se responde as dúvidas, né. Outros professores sugerem que sim, se quiserem ler, mas nós vamos ler o texto EM SALA. Então nós temos diversos, digamos assim, tipos da leitura, né. Outros... por exemplo, uma leitura que eu consegui entender, e que alguns colegas manifestaram dificuldade, é nos outros colegas apresentarem o trabalho, pra mim é TRANQUILO, é uma forma... Talvez fique mais gravado, né, do que talvez só eu ler e discutir em sala, né. Eu acho que a gente acaba prestando atenção.* (Fabíola, EF2, ago. 2015, ênfases em negrito nossa).

(128) *A maioria das vezes, pra gente da ... não sei como que é pras outras turmas, mas pra gente ... a gente já avisou os professores, nós somos em dez na nossa sala agora, NENHUM DE NÓS ... todos nós trabalhamos, então todos eles ((professores)) trazem pra nós na sala de aula, que é o ÚNICO tempo que a gente tem. Pelo menos a maioria deles fazem isso.* (Denis, EF2, ago. 2015; ênfase em negrito nossa).

No primeiro destaque nosso em (127), sinaliza-se o movimento de requerer dos estudantes preparo prévio para a discussão em aula, o que os demais destaques – tanto quanto o conteúdo todo dos dois excertos – tensionam, apontando para uma sujeição à *órbita do idêntico*: o modo como a *ecologia* se coloca nesse espaço termina por

premir a ação docente a adequar-se às condições objetivas dos estudantes: todos trabalham, não há tempo para o estudo prévio. Aqui, diferentemente de dissociações de base cultural que projetam o conceito de *identidade* e que vemos em Ivanic (1998), Lillis (2001) e Zavala (2010), entendemos haver um tensionamento de outra natureza, fundamentalmente socioeconômica, o que nos leva ao que é axial em Britto (2003; 2012; 2015) e a base histórico-crítica sob a qual interpreta a formação de leitores: contingências socioeconômicas são a projeção efetiva, bem mais do que contingências cultural-identitárias. O necessário tempo de *trabalho remunerado* subtrai o importante tempo de estudo prévio. Em não havendo este, a rendição dá-se às demandas daquele; logo, a aula (i) ou se desenha como *evento de letramento* no qual a condição efetiva de *interactantes* dos acadêmicos está em xeque; (ii) ou reconfigura o *evento de letramento* de modo a simplificar os objetivos de ensino e aprendizagem: em lugar da reflexão sobre o conteúdo previamente estudado por todos, dá-se a planificação desse conteúdo – não tendo havia sua leitura de estudo – em *slides*, *handouts* e abreviações afins.

Ao nos contar sobre o modo como as leituras eram propostas em aula, Érica disse: (129) *Tipo... a professora dá pra cada grupo discutir um tópico do texto, nós vamos ler só o nosso tópico, não lê todo.* (Érica, RCE, 2015, ênfase em negrito nossa). Essa prática destacada por Érica foi mencionada pela docente, à qual Érica se refere em (129), na roda de conversa que realizamos com os professores do Ensino Superior, quando pedimos a eles que nos contassem sobre como organizam as leituras dos textos nos *gêneros do discurso* em seus componentes curriculares:

(130) (...) *Então... uma das atividades assim foi a questão de um::: que é::: é um gênero que eu gostei muito de trabalhar, que é fazer a leitura ah::: do texto, esse texto tá disponibilizado pra que todos façam a leitura e que depois, né, que todos tenham feito a leitura, cada um faz, pelo menos... eu sei que é meio que fragmentado porque tem uns que só vão ler a parte deles né, mas é uma forma então dos outros estarem falando e pensando nem que seja dessa parte do texto, porque::: acontece muito né na sala de aula que::: sala que tenha 20, 30 até 40 alunos, que sejam seis, 10 que participam.* (RCD, DCB, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).

Em nome de fazer os estudantes lerem, divide-se o texto em partes menores, que acabam sendo lidas de forma isolada por eles, o que se justifica a fim de garantir-se a leitura de pelo menos um excerto do texto, tanto quanto se busca o conhecimento do conteúdo todo não pela leitura em si mesma, mas pela escuta da fala do outro sobre o conteúdo lido – vias indiretas se estabelecem e, quanto mais vozes se interpoem entre a autoria do autor e a ausculta do leitor, mais dialógica se coloca essa mesma autoria (com base em PONZIO, 2011), o que pode ser substancialmente produtivo quando o mote é exatamente esse confronto de vozes – como no *ensaio*, na *resenha*, no *debate* –, tanto quanto pode ser substancialmente inquietador, quando a aposição de novas vozes se dá sem a ausculta da voz de origem: os acadêmicos passam a conhecer o pensamento dos autores pelo revozeamento desse pensamento, abreviando o importante *encontro* seu e desses mesmos autores que se dá no *ato de ler*.

Considerar a relação entre a palavra reportada e a palavra que reporta [...] significa considerar como se sedimentam na língua certas modalidades especiais de recepção e de transmissão do discurso do outro [...] Poderia se dizer que aqui o problema da escuta se torna aquele da escuta por parte da língua, no sentido de que se trata de examinar como essa se dispõe diante da palavra outra. (PONZIO, 2011, p. 21)

Esse tipo de prática, em nossa compreensão, implica uma busca por lidar com as condições objetivas que se colocam à ação pedagógica, o que não raro constrange as possibilidades de essa mesma ação pedagógica incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* dos estudantes (com base em VIGOSTKI, 2007 [1978]), já que não é exatamente essa *zona de desenvolvimento* que se coloca como critério para o delineamento da ação em questão, mas as mencionadas condições objetivas (com base em BRITTO, 2003) para que ela se desenrole.

Da mesma forma como as vivências com o *ato de ler* configuram-se na Educação Básica, predominantemente por meio do contato com excertos de textos cuja abordagem se marca por pontualidades prescritivistas – *evento* com Calvin – ou estruturais – *evento* com São Bernardo –, a leitura apresenta-se no Ensino Superior mimetizando-se com a lógica de *práticas de letramento* pregressas dos

acadêmicos, que, como discutimos anteriormente, limitam de modo substantivo o movimento de *exorbitação*, sobre o qual vimos fazendo menção ao longo desta tese. Apresentaremos, a seguir, outra nota de campo que descreve um *evento de letramento* vivenciado por *Érica*, o qual teve como característica a compartimentalização do texto para leitura.

- (131) *A atividade a ser realizada pelos alunos nesta aula era a seguinte: em trios, eles fariam a leitura de um texto sobre 'alfabetização científica'. Cada grupo ficou responsável pela leitura e apresentação de um excerto do texto, o qual estava disponível no ambiente virtual de ensino e aprendizagem da disciplina. Cada grupo deveria abrir o arquivo em seu computador e realizar a leitura para depois discutirem no grande grupo. O texto não havia sido disponibilizado antes para quem o lessem. Enquanto lia o texto na tela, Érica selecionava algumas partes e copiava-as no caderno. A parte do texto que o grupo dela deveria ler iniciava na quinta página do texto. Érica foi diretamente para a página que deveria ler para apresentar, não leu o texto desde o seu início. Ela leu o excerto uma vez, interrompendo a leitura para interagir com colegas. Perguntei a ela se ler na tela do computador era tranquilo, e ela disse que prefere ler o texto impresso, mas como a professora disponibilizou naquele dia de forma online, estava lendo na tela do computador. Quando consegue imprimir o texto, ela disse se concentrar mais efetivamente no conteúdo. Segundo ela, esta disciplina e a disciplina de Estágio eram as que demandavam mais leituras; nas demais disciplinas eles não teriam de ler muitos textos, os professores, conforme Érica, usam mais slides em tais disciplinas. Na hora da apresentação do seu grupo, Érica informou aos colegas que o autor do texto falava da importância da alfabetização nos dias atuais, uma síntese breve de sua compreensão do conteúdo que lhe cabia. O excerto sobre o qual precisavam falar tinha a extensão de uma página. Enquanto apresentava, Érica mantinha-se com o Facebook aberto, nas já mencionadas demandas externas por artefatos outros. Assim que terminou de*

falar, voltou sua atenção para a tela do computador, para o Facebook. Depois, deixou o texto aberto na tela novamente. (Nota n. 27, Diário de Campo, ES_CB, 2015).

Sobre essa prática mais fragmentada de leitura em sala de aula, o que nos remete também à marcação em negrito que fizemos em (129) e (130) anteriormente, cabe reiterar reflexões sobre *assinar o ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Assim, para que os estudantes se enunciem sobre o conteúdo de um texto lido para além do mero *teoreticismo* – neste caso, o conceito de *alfabetização científica*⁷¹ – importa que tenham efetivamente vivido esse conceito no sentido de compreender em que consiste e suas implicações. A segurança na exposição oral sobre ele e a relevância do conteúdo a ser enunciado têm como necessário balizamento a *assinatura*, que se daria, neste caso, sob a égide da *apropriação conceitual* na tensão desse conceito em estudo com *conceitos cotidianos* no campo conceitual da *alfabetização* (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Ainda, no que se refere ao destaque feito em (131), o uso de *slides*, por meio dos quais o agir docente apresenta uma síntese do conteúdo a ser estudado, acaba, muitas vezes, abreviando ou substituindo a leitura integral de textos teóricos. Inferimos, com base na interação que estabelecemos com os participantes de pesquisa durante a imersão em campo, que esse tipo de prática – aula em que os estudantes têm contato com o conteúdo somente por meio dos *slides*, sem a presença de textos para leitura e estudo – prevalece em disciplinas das áreas específicas de Química e Ciências Biológicas. Denis, referindo-se a uma disciplina específica da área de Química, mencionou:

(132) *Um professor passou mais de 100 slides em UMA noite... e::: sempre que ele passa rápido no slide é o que cai na prova e ele não explica. [E têm algum texto que vocês leem sobre esse conteúdo?] Ah, os professores indicam alguns livros base, né, mas aí é você que tem que ir na biblioteca, pegar e ler... **tem que estudar o livro em outro horário, por conta... em sala é só o slide mesmo.*** (Denis, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa).

⁷¹ Não entraremos na discussão do mérito desse conceito, por fugir ao foco deste estudo.

Buscando compreender essa *assinatura* – foco bakhtiniano – nas relações com a *apropriação do conhecimento* – foco vigotskiano –, no simpósio que ancora esta tese, entendemos que tal *apropriação* requer o *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), e isso demanda máxima exaustão⁷² da experiência: importaria *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) ao conteúdo do texto, ampla discussão desse conteúdo com o interlocutor mais experiente, que já o leu, o estudou e, por isso, o propôs à classe – o professor –, para, em o fazendo, *assinar* esse conteúdo: a *pravda*. Desse movimento, em nossa compreensão, depende a propriedade, a segurança e a relevância com que a exposição oral sobre ele vai se consolidar. Dividir a *atenção* com demandas externas, como *Facebook*, sinaliza para rupturas na seleção da *atenção*, sem a qual não pode haver a *assinatura* porque seguramente não se dará a máxima exaustão da experiência com aquele objeto do conhecimento. Nesse sentido, a leitura se mantém na *ação* e não no *ato*; aquela é replicável, dá-se no interior do escafandro (com base em PONZIO, 2010a).

Assim, esse movimento de leitura, com a divisão do texto em partes, distribuídas para serem lidas pelos grupos, desenha um percurso em que a máxima exaustão das vivências com aquele objeto cultural em processo de apropriação fica abreviada e, nessa abreviação, compromete-se o *exorbitar* da experiência imediata porque o *evento de letramento* não *cala fundo* – nos sentidos de Ponzio, Calefato e Petrilli (2007) – nos estudantes, colocando-se o *artefato* que o compõe (HAMILTON, 2000) nos limites do cumprimento de uma tarefa acadêmica imediata. Assim, o que seria um percurso de *apropriação conceitual* (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]) – ler um *artigo científico* sobre *alfabetização científica* – nas relações entre esse conceito e a formação do licenciado em Ciências Biológicas, converte-se em uma atividade acadêmica de ler uma página isolada e falar sobre o conteúdo dela. A *órbita do idêntico* é, assim, referendada porque, para *exorbitá-la*, a atividade precisaria se colocar como atividade de *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI,

⁷² Considerando que exaustão efetiva contraria a lógica do movimento de *aprendizagem* e *desenvolvimento*, adjetivamos como *máxima exaustão*, compreendendo como a ampliação de repertório possível naquele momento do percurso de *desenvolvimento* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

2012 [1931]), transcendendo a condição de atividade acadêmica com fim em si mesma, questão amplamente discutida, na *esfera escolar*, por Tomazoni (2016), em estudo coetâneo a este, realizado em nosso Grupo de Pesquisa.

Vale menção a outro registro feito ainda sobre a reação-reposta de Érica durante a realização dessa atividade:

(133) *Em determinados momentos da aula, Érica mantém-se atenta ao celular, desfocando a atenção da discussão do texto; assim permanece durante as falas dos demais grupos sobre os excertos do texto, alternando-se entre o acesso ao Facebook no computador ou no celular. A professora interage com cada grupo; alunos permanecem como ouvintes dessas interações. Cada grupo atém-se à leitura da parte que lhe cabe, o que dificulta interações mais efetivas sobre o todo do artigo em questão* (Nota n. 29, Diário de Campo, ES_CB, 2015).

Em interação com os professores, abordando a questão da fragmentação da leitura de textos nos *gêneros do discurso*, cabe apresentarmos as considerações feitas pelo docente do Curso de Letras:

(134) *Obviamente que pra dar uma aula você tem que ler muita coisa, pra dar uma aula, né, pra montar o plano de ensino... mas mesmo aí eu acho que a gente trabalha muito com a ideia da fragmentação né... a gente lê um capítulo, um artigo, tira xerox de algumas páginas, dificilmente a gente trabalha com um livro todo (...) eu vejo meio que esse movimento contraditório né, é **leitura pra caramba, mas fragmentação ao extremo...** então eu acho que seria interessante rever a quantidade pra ter mais:.... por exemplo, a qualidade maior nas leituras.* (RCD, DL, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).

Essa parece ser uma questão importante, porque sinaliza para movimentos bastante distintos do que tem sido foco de problematizações em se tratando do estudo do letramento na *esfera acadêmica*. Não haveria, aqui, a prevalência de um olhar de *mainstream* que se coloca como *prática do mistério* para estudantes oriundos de entornos culturais cujas *práticas de letramento* se distinguem daquelas

da *esfera acadêmica*, no já mencionado foco de proeminência em conceitos de *identidade* e de *cultura*. Parece-nos haver, no campo em que imergimos, uma abreviação do *mistério*, uma busca por simplificar o que poderia se afigurar como *mistério*, já que ocorre um aplanamento do estranho.

A “fragmentação ao extremo” mencionada em (134) ganharia tintas mais intensas porque co-ocorreria com a abreviação ao extremo: fragmenta-se o todo ao se ler um capítulo ou um artigo sobre o tema; abrevia-se o que já foi fragmentado porque se lê uma seção do artigo ou do capítulo. Em alguns casos, infere-se que os alunos leram ou lerão o texto original que é objeto dessa abreviação e de desdobramento dela: *slides*, *handouts* e afins. Efetivar-se essa leitura do texto original, porém, parece-nos que, em se tratando do campo de pesquisa, está mais efetivamente na dependência da consolidação do estado de *intersubjetividade* com o professor (WERTSCH, 1985) do que propriamente de dissociações cultural-identitárias, sobretudo considerando as convergências de pertencimento cultural que vemos no campo, nos termos de Kramsch (1998): todos parecem *insiders* de um mesmo grupo cultural ou de grupos muito próximos no que diz respeito a interpretações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), incluindo boa parte dos professores, a maioria – como no meu caso – em percurso ainda inicial de suas carreiras acadêmicas.

Assim, as razões para a fragmentação e a abreviação não parecem estar na *zona de desenvolvimento iminente* dos acadêmicos – o que nos levaria para vivências culturais tão bem marcadas pelos estudos do letramento de foco etnográfico. As razões, aqui, estariam na matriz socioeconômica: não há tempo para estudar o todo, porque isso ocuparia o tempo de trabalho remunerado. Novamente *Érica*: (135) ***A nossa turma... assim, a gente sempre pede mais trabalhos em sala e mais textos para ler em sala e não em casa, porque ninguém tem tempo, né.*** (*Érica*, RCE, 2015, ênfase em negrito nossa). Não dispor de tempo para a realização das leituras indicadas para serem feitas antes da discussão do texto em aula é algo que aparece com frequência na fala de docentes do Ensino Superior e na fala dos próprios acadêmicos, que revelam não ler os textos nos *gêneros do discurso* antes da aula. Em outro excerto da roda de conversa com os estudantes, *Érica* enfatizou: (136) *Na minha sala é pouco alunos que leem o texto em casa, poucos mesmo* (*Érica*, RCE, 2015).

Esse tempo do trabalho remunerado nos leva a Ponzio (2014) e sua aguda crítica acerca de como isso tira do sujeito o tempo para aquilo que o torna mais humano: a *infuncionalidade*.

Este outro, aquele que é propriamente *trabalho humano* (inseparável, apesar da divisão do trabalho imposta historicamente nas diversas formas sociais de produção), o trabalho no sentido de inventar, de criar, de imaginar, de mudar, também no sentido infuncional (como no caso da “obra” do artista, mas como ocorre em qualquer obra humana, sendo o infuncional a marca do homem [...] que não é útil, não se limita à sobrevivência, à necessidade [...] (PONZIO, 2014, p. 59).

Evocando K. Marx, o filósofo italiano entende que

[...] da redução do tempo de trabalho, objetivo necessário da produção capitalista, em condições de desenvolvimento da plena riqueza dos indivíduos e de toda a sociedade, riqueza que consiste no tempo disponível para si e para o outro, no poder *dar tempo* (o que consiste efetivamente na *escuta*) ao outro de si mesmo e ao outro do outro dele mesmo [...] resulta o tempo disponível e não o tempo de trabalho como verdadeira riqueza social. (PONZIO, 2014, p. 66).

Nessa discussão, nos parece haver uma questão bastante importante: uma formação acadêmica que traz consigo um esforço institucional para se colocar nos espaços estreitos que a ocupação profissional abre para a *exorbitação do idêntico*. Em convergência com esse esforço, dá-se a fragmentação e a abreviação de que tratamos anteriormente, porque o estreitamento desses espaços tem como critério a exiguidade do tempo dos acadêmicos trabalhadores. Essa aceleração na formação para o mercado é, em última instância, demandada exatamente pela lógica desse mesmo mercado (com base em PONZIO, 2014). Ao se acelerar, inviabiliza-se o *encontro* desses acadêmicos e dos autores que lidam com o escopo conceitual de que lhes cabe se apropriar exatamente para seu agir laboral. E,

Sem o encontro com a palavra outra que a escuta, não há outra palavra. Assim, não há o texto de escritura fora de sua leitura, fora da relação com texto da sua leitura, da sua escrita; e todo o texto está já escrito para o texto que o lê, para o texto do qual é o destinatário. (PONZIO, 2010b, p. 39).

O *encontro* de acadêmicos e autores fundantes de sua área de habilitação profissional só é possível pela leitura das obras, dos ensaios, dos artigos e afins, produzidos por esses autores. E não se trata de uma leitura qualquer, trata-se da leitura como *ato de ler*, porque somente nela está a *assinatura*, a fuga do *teoreticismo* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), a *apropriação conceitual* (VIGOSTKI, 2001 [1934]). Nessa condição, a leitura do excerto, do *slide*, da seção apenas, não sustenta o *ato*. Desse modo, outra *órbita* se delineia, possivelmente a mais inquietadora dentre todas as que nomeamos nesta tese: a *órbita* da servilidade ao mercado, porque é ele que demanda a formação e é ele, ao mesmo tempo, quem a constrói. Como a *exotopia* (BAKHTIN, 2011 [1924-27]) do olhar para o mercado será possível se o processo de formação humana (DUARTE; SAVIANI, 2010) que seria a força gravitacional a problematizar esse mesmo mercado – na Universidade estaria o movimento do *exorbitar* – é um processo que se abrevia por ter se rendido a esse mesmo mercado? Não parece possível exigir dos acadêmicos que leiam, como estudo, porque eles não têm tempo para tal. Em não o fazendo, contribui-se para a manutenção da *órbita do idêntico*.

Ainda quanto ao tempo, entendemos que outras questões – também de natureza mercadológica – colocam-se de modo agudo em uma rendição de outro tipo: o tempo para o *voyeurismo* e o *narcisismo* das redes sociais, do que o *Facebook* de que se ocupa *Érica* é apenas um exemplo. Interessa a esse mesmo mercado que os sujeitos fiquem ocupados com a superficialidade das leituras que demandam os dez segundos de atenção característicos dos usuários das redes sociais. Nesses *voyeurismo* e *narcisismo*, a *atenção seletiva* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) se alterna, a todo o momento, de um foco para outro, sem tempo para aprofundamentos de qualquer natureza: importa essa alternância rápida porque demandas externas de superficialidade se sucedem. Vídeos supostamente engraçados, mensagens de autoajuda sem autoria, fotos de uma vida editada para o exibicionismo e itens afins chegam e saem de caixas postais em aplicativos de todo tipo, requerendo do

sujeito um tempo de atenção que o impede do exercício de um olhar exotópico que estranhe essa servilidade de tempo a grandes corporações internacionais. Interessa a essas corporações que tais sujeitos se tornem reféns de seus aplicativos, cada dia mais variados e inovadores, em intrincadas relações entre produtores de *softwares* e de *hardwares*, os quais mantêm a atenção e o tempo dos sujeitos prisioneiros de suas metas comerciais (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015).

Em discussão convergente, escreve Britto (2015, p. 13):

Trata-se, sem dúvida, de uma estratégia que, independentemente de motivação psíquica, ajusta-se perfeitamente à ordem produtiva e ideológica contemporânea – de fato, nasce dela. A expressão “como eu sempre digo” é, em si mesma, a repetição de “como sempre se diz”; as opiniões pessoais multiplicadas nas redes sociais e nos *posts* da *web* como originais e únicas apenas repercutem as mesmices culturais impregnadas na cotidianidade. A indústria cultural torna-se a regra absoluta de participação cultural e política.

Essa questão nos parece importante porque é também constrição imposta pelo mercado e que se entranha na universidade: se os acadêmicos, por questões de mercado laboral, não têm tempo para ler como estudo, acorda-se que o façam em aula; e, nesse breve tempo de aula para o fazerem, sua atenção é dividida de novo com o mercado, agora, com tais corporações que sequestram a atenção e o tempo dos sujeitos para suas estatísticas de lucro. Trata-se de inquietações que desafiam o campo em que imergimos, mas que, com esses contornos de ‘vida virtual’, possivelmente digam respeito de modo mais contundente a outros espaços sociais para além deste campo de pesquisa, no qual, como já assinalamos, o recurso a dispositivos virtuais é ainda incipiente.

Ainda quanto a essa questão, em outro momento de nossa interação com *Érica*, referindo-se a *evento de letramento* vivenciado em outra disciplina, ela comentou:

(137) *O professor pediu para formarem grupos e irem lendo o texto, mas a turma sugeriu para o professor que lessem o texto todos juntos, porque senão um lê ali e outro aqui e ninguém se entende... daí, cada*

um lia um parágrafo... dava o tempo pra ler e depois discutir. Assim é melhor, né, porque se o professor manda lê em casa, COM CERTEZA dois ou três iriam ler. (Érica, RCE, 2015, ênfase em negrito nossa).

Esse modo de vivenciar o *ato de ler* na *esfera acadêmica*, descrito pela participante de pesquisa em (137), remete a ações historicizadas na escola básica, em que, conforme inferimos a partir da nossa imersão em campo no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, prevalecem momentos de leitura coletiva, nos quais cada aluno faz a leitura, em voz alta, de um parágrafo do texto, seguido ou não de comentários do professor sobre o conteúdo de cada parágrafo. Em nossa compreensão, esse modo de vivenciar a leitura em aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, ao constituir-se em modo privilegiado do trabalho com a leitura, substituindo, muitas vezes, o espaço da leitura individualizada, anterior à discussão com os demais sobre o texto e a qual também é necessária para que se estabeleça o *encontro* de leitor e autor, não faculta a exaustão da experiência, a *assinatura do ato* por meio da leitura. Ponzio (2010b; 2011) chama atenção para a importância da leitura que crie condição ao sujeito para levantar os olhos do texto para pensar sobre o que leu, em uma relação de estreitamento entre leitor e autor⁷³, o que exige a leitura silenciosa individual. Já Borges (1998) registra que a leitura em voz alta justificou-se historicamente quando não havia exemplar de texto para que todos pudessem ler, e isso exigia que quem detinha o *artefato* lesse para o conhecimento dos demais.

Sobre a (não)realização das leituras pelos estudantes, a docente de Ciências Biológicas expôs:

(138) *Essa questão da leitura anterior ((dos textos)) ela só acontece mesmo quando a gente tem uma exigência, né, não se tem então esse hábito de ler, então precisa haver uma cobrança, como registro... de algo posterior pra fazer isso, senão ela não acontece... e::: se não é algo escrito, se é de participar em sala de aula sempre são os mesmos que participam da roda (...). (RCD, DCB, ago. 2015)*

⁷³ Discussão que remete ao pensamento de Roland Barthes.

Elicia-se, em (138), a necessidade, entendida pela professora, de uma cobrança, em que se tenta exigir do estudante um comportamento de realização da tarefa. Em nossa compreensão, isso suscita preocupação com estratégias para se chegar ao já mencionado *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), o que pode exigir disciplinamento, trabalho, esforço, como discute Britto (2012; 2015), na busca por uma reação-resposta aos textos lidos, para que se dê a apropriação do conhecimento. É fundamental, aqui, o cuidado para não haver uma rendição de outro tipo, ao produtivismo: ler para atender a demandas externas – cobrança docente – e não pela apropriação do conhecimento (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; VYGOTSKI, 2012 [1931]; SAVIANI, 2013).

A estudante *Fabíola*, do Curso de Letras, pelo que pudemos inferir por meio das interações que mantivemos com ela ao longo do processo de geração de dados, e levando em consideração os *eventos de letramento* que vivenciados com ela na *esfera acadêmica*, parece buscar esse disciplinamento, fazer um esforço para realizar as leituras indicadas pelos professores. Segundo ela, (139) (...) *se você lê o texto, vai pra sala com ele lido e discute, nossa, RENDE MUITO. Agora, se você não lê o texto, chega na sala, o professor começa a falar (...) e você olha pro colega do lado, não rende.* (*Fabíola*, RCE, 2015).

(140) *Neste dia de aula, o objeto de leitura que constitui evento de letramento vivenciado em sala por Fabíola foi o segundo capítulo do livro Aula de Português, de Irandé Antunes, o qual ela disse ter lido em casa. Percebemos que ela tinha anotações feitas no caderno sobre o texto, uma espécie de resumo (...) Enquanto o professor falava, Fabíola prestava atenção. Em alguns momentos, releu algumas partes do capítulo, manuseando o livro.* (Nota n. 23, Diário de Campo, ES_L, 2015).

(141) *Mais uma vez, assim como na aula da semana anterior, Fabíola foi bastante participativa em sala. Ela havia lido o texto indicado pelo professor, o que vem mantendo desde a primeira aula que estamos observando, e interage, participando ativamente da discussão; faz perguntas, contribui*

com exemplos. (Nota n. 29, Diário de Campo, ES_L, 2015).

Em (140) e (141), inferimos haver indícios de *reação de uma palavra a uma outra palavra*, o levantar os olhos do texto e pensar sobre o conteúdo lido (PONZIO, 2010b; 2011). *Fabíola*, ao fazer anotações, ao interagir com o professor – interlocutor mais experiente – sobre o texto, ao fazer o movimento de retorno ao texto, de retomada da *palavra outra*, insere-se no simpósio de vozes, colocando a sua voz na dialogicidade constitutiva das enunciações. Por meio da contrapalavra, instaura-se o *encontro* de autor e leitor, *encontro da palavra outra* com a *outra palavra*, o qual possibilita que cada palavra torne-se palavra própria de cada um (PONZIO, 2010b).

No que se refere à acadêmica *Érica*, o dispor-se para vivências com o *ato de ler* constitui projeção de futuro:

(142) *Eu tenho coisas que eu leio porque eu me obrigo a ler. Mas assim, eu prefiro muito mais uma aula de Paleontologia, em que o professor está explicando, depois dá as questões e eu vô lá e leio pra respondê. Ah, eu não sou, tipo::: ‘esse texto vocês leiam para na próxima semana a gente discutir’. Eu já não me apego a isso, sabe. (Érica, RCE, 2015, ênfase em negrito nossa).*

A estudante do Curso de Ciências Biológicas caracteriza-se, conforme destacamos anteriormente, por um afastamento das interações instituídas em sala de aula, nas quais ela, estando presente fisicamente naquele *cronotopo*, imerge em um alheamento à interação que ocorre ali, movendo-se para *cronotopos* outros, o que parece se estender a suas vivências com o *ato de ler* como estudo para a habilitação profissional, seja na *esfera acadêmica* ou em outras *esferas de atividade humana*. Não se trata, nesse caso, de condição de efetiva inserção na *esfera*, de *leitura de reflexão*, de posição de participação nos *eventos de letramento* que a aproximem da condição de *insider* (com base em KRAMSCH, 1998).

Em *Denis*, estudante do Curso de Química, a postura está mais próxima do *silenciar*, entendido por Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), com base em Bakhtin (2011 [1970-71]), como a ‘ausência de ruído’, em distinção à posição de *ausculta* e engajamento, interpretação que

fazemos com base em dados gerados durante nossas interações com ele, dos quais a nota apresentada a seguir serve como exemplo:

(143) *Denis manteve-se quieto durante a aula toda. Em determinados momentos, parecia atento às discussões, mas não se manifestou e tampouco fez anotações. No entanto, na maior parte do tempo, parecia alheio ao acontecimento da aula. Pareceu-nos não ter lido o texto, o qual não tinha junto consigo, seja na forma impressa ou no computador.* (Nota n. 18, Diário de Campo, ES_Q, 2015).

Quando questionado, durante a Entrevista Focada 2, sobre se realiza as leituras de textos nos *gêneros do discurso* indicadas pelos docentes, Denis respondeu: (144) *Não. Não consigo... [o que você consegue ler?] Mais aqueles que cobram nos trabalhos* (Denis, EF2, ago. 2015). É importante destacarmos que para além de questões como falta de tempo para ampliação de vivências com o *ato de ler* e questões socioeconômicas – neste caso, eventual cansaço físico de Denis, que trabalha durante todo o dia em um posto de combustíveis –, há implicações de ações guiadas pela própria *volição* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos sujeitos para os processos de *aprendizagem que move o desenvolvimento*, a qual está relacionada à historicidade, mas não é condicionante dela. Assim, o ato volitivo pode tanto reiterar experiências anteriores com a leitura e a escrita quanto colocá-las em xeque. No caso de Denis, inferimos que ações atuais no que se refere ao *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* mimetizam-se a vivências pregressas com esse mesmo *ato*. Ainda em relação a tais vivências na *esfera acadêmica*, o participante de pesquisa enunciou:

(145) *Depende a disciplina também, as disciplinas da Educação e das específicas têm diferença... [nos textos?] bastante... é uma leitura diferente, não é que seja mais fácil, são linguagens diferentes (+++) [você sente mais dificuldade em alguma?] Na verdade não ... [você não sente dificuldade, então?] olha, acho que minha maior dificuldade é na área da Educação, ainda... pra compreender.* (Denis, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).

O destaque que fizemos em (145) leva-nos a discussões sobre a compreensão de *subentendidos*, “[...] pedaço[s] de mundo que entra[m] no horizonte dos interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de avaliações [...]” (PONZIO, 2010b, p. 26). A dificuldade mencionada por *Denis* em relação à compreensão de textos da área da Educação possivelmente esteja atrelada ao desvelamento dos *subentendidos*, constitutivos de qualquer enunciado, que remetem a experiências práticas, a saberes construídos nas relações intersubjetivas, a questões axiológicas, seja no âmbito mais restrito de um grupo familiar ou no plano mais amplo da cultura (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007). Diferentemente de áreas das ciências exatas e da natureza, a área da Educação explicita elementos da vida social, como valores, programas de comportamento, conhecimentos que são socialmente constituídos, e seus textos, por conta dessas especificidades, tendem a se caracterizar por um emaranhado de *subentendidos*, exigindo do leitor uma mobilização conceitual (VIGOTSKI, 2001 [1934]) de caráter interdisciplinar, que requer a consolidação da *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) em diferentes campos do conhecimento.

Na disciplina na qual acompanhamos *Denis* em sala de aula, uma das atividades prevista para o semestre era a escolha de um livro da área de Educação Química para leitura, conforme transcrição feita na seguinte nota de campo:

(146) *A orientação inicial dos professores estava direcionada à escolha de livros da área de Educação Química – foco na formação docente e não em escolhas paradidáticas para a Educação Básica. Cada grupo iria ler o livro e fazer uma apresentação sobre o que leram no final do semestre.* (Nota n. 41, Diário de Campo, ES_Q, 2015).

Apresentamos, a seguir, imagem da capa do livro *Caos Químico* (Figura 18), que compõem uma coleção intitulada *Saber Horrível*, título escolhido pelo grupo de *Denis*, seguida de outra nota de campo na qual registramos a justificativa dada pelos alunos desse grupo para a escolha dessa obra.

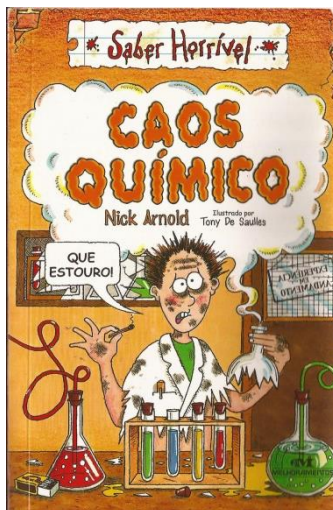


Figura 18: Capa do livro *Caos Químico*

Fonte: Geração nossa.

- (147) *Uma colega, do grupo de Denis, comprou o livro justificando ter interesse nele para leitura. Disse que o livro chamou a atenção dela porque é voltado para crianças, tem bastante imagens. Ela tem interesse em estudar futuramente a Química para o contexto das crianças. Segundo ela, é uma leitura que deixa o leitor bastante curioso. Durante a apresentação, Denis falou que o autor traz o lado criativo da química, que muitas das descobertas da química foram feitas ao acaso, em uma explanação abreviada do conteúdo da obra. Outra integrante do grupo disse que gostou bastante da parte que o autor fala dos gases, pois apresenta o lado ruim da Química, como no caso dos gases usados na Primeira Guerra. Ela disse também que eles escolheram o livro pela ideia que contém e também pelo fato de as figuras terem chamado a atenção.* (Nota n. 61, Diário de Campo, ES_Q, 2015).

O contato de *Denis* com esse texto deu-se em suporte *on-line*. Acessou às páginas do livro digitalizadas, sendo que cada página apresentava-se em formato de imagem. Conforme (147), a presença de imagens no livro foi um dos critérios que levou à sua escolha pelo

grupo, o que evoca representações ainda bastante iniciais de leitura na sustentação da seleção de um título como fundamento de pesquisa. Assim, cada página do livro constituía um arquivo diferente que precisava ser aberto no computador para que se pudesse lê-lo. Esse tipo de acesso ao texto, dividido em múltiplos arquivos, reitera a já mencionada fragmentação da leitura, correspondendo a novas formas de vivências com o *ato de ler*, as quais muitas vezes favorecem a desconsideração do todo do texto. Nesses casos, o modo como o *artefato* é disponibilizado, ao atender a restrições tecnológicas de ‘tamanho de arquivo’, institucionaliza o fracionamento da obra, que ganha índices de totalidade (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) distintos dos originais: começa e termina em pontos diferentes daqueles que compuseram o percurso original de autoria.

Em nossa compreensão, isso cria novos desafios para a formação de leitores, tendo presente que a configuração dos dispositivos eletrônicos (RONCAGLIA, 2010) cria novos modos de se relacionar com as obras, o que já vem se constituindo em objeto de atenção e de discussão na área da leitura, uma vez que uma questão a ser enfrentada diz respeito à “[...] formação de uma nova cultura técnico-científica, que atribuiu ao livro e a modalidades tradicionais de leitura um lugar secundário” (ROJO, 2015, p. 474). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) incluiu, pela primeira vez em 2009, por exemplo, atividades com textos digitais em sua avaliação, a fim de aferir habilidades dos alunos em leitura digital e na navegação *on-line* (COSCARELLI; RIBEIRO; BONAMINO, 2015).

Trata-se, sem dúvida, de novos caminhos que estão se delineando no campo da leitura e que exigem cuidadosos estudos porque, ao mesmo tempo em que contribuem decisivamente para o acesso à literatura de diferentes áreas, socializando os acervos e a produção intelectual, trazem consigo a possibilidade de aplanamento, a exemplo da fragmentação e da aceleração que vimos mencionando. Tem-se, assim, ampliado o acesso aos acervos, mas se tem, ao mesmo tempo, acelerado o tempo dedicado para a consulta deles, inviabilizando a *ausculta*, nos termos de Ponzio (2010b), no sentido de não se ter mais *volição* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) para dar tempo a que o autor se enuncie. No *ato de escrever*, que foge ao foco desta tese, esses dois ingredientes parecem repercutir de modo muito expressivo na *esfera acadêmica*, no conhecido ‘recorta-e-cola’ que se aproxima

perigosamente do comportamento do plágio, quando não o constitui (com base em LEA; STREET, 1998).

Consideramos importante apresentar, aqui, algumas páginas do texto em questão para uma melhor compreensão da discussão que empreendemos em seguida:



Químicos caóticos



Químicos são curiosamente caóticos. Seus conhecimentos de produtos químicos também eram muito confusos, e suas experiências também provocavam o caos. Os primeiros químicos eram chamados de alquimistas e eram bastante caóticos. E estranhos.

Imagine que está numa aula de química muito chata, e você está sentindo muito sono. A próxima coisa que você percebe é que está numa sala misteriosa... Você vê um velho lendo um livro. Ele está rodeado por frascos de formatos estranhos, velas e potes sujos. Sobre a mesa ao lado estão garrafinhas de tinta, penas de ganso, trapos engordurados e livros velhos – repletos de poeira e antigos segredos. Em meio a sombras caóticas estão fileiras e fileiras de garrafas com poções misteriosas. No chão há restos e migalhas de muitas refeições. O velho ri para si mesmo. Então, num fio de voz, ele pronuncia um encantamento...



Assustado? Não se preocupe, este NÃO é o seu professor de química! Você apenas voltou 500 anos no tempo para encontrar um químico local. O que acontece é que, há 500 anos, os químicos eram chamados de alquimistas.

Aviso ao leitor

Caro(a) leitor(a), de acordo com os propósitos deste livro, químico NÃO é um produto malcheiroso. Um químico é alguém que estuda química. TUDO BEM?

Químicos assustadores

Nós sabemos que a alquimia teve seu início na Grécia antiga e na China. Trata-se de uma mistura de conhecimento químico, magia e filosofia sobre a formação dos materiais. Num nível mais prático, os alquimistas tentavam transformar metais em ouro. Veja uma de suas receitas mais comuns:

RECEITA PARA FAZER OURO DO VELHO ALQUIMISTA

1. Use algum sulfato (composto de alumínio, enxofre, potássio e oxigênio).
2. Acrescente pó de carvão, pirita (minério de ferro) e algumas gotas de mercúrio (o metal líquido dos termômetros).
3. Misture bem.
4. Acrescente, misturando, 90 gramas de canela (tempero feito de casca de árvore) e meia dúzia de gemas de ovo. Continue mexendo até a mistura ficar pegajosa.
5. Acrescente uma quantidade generosa de excremento de cavalo. Continue mexendo.
6. Finalmente, junte sal amoníaco. (Trata-se de uma mistura venenosa composta de amônia e cloro.)
7. Asse bem em forno muito quente por seis horas. O resultado deve ser ouro. Se você tiver sorte.

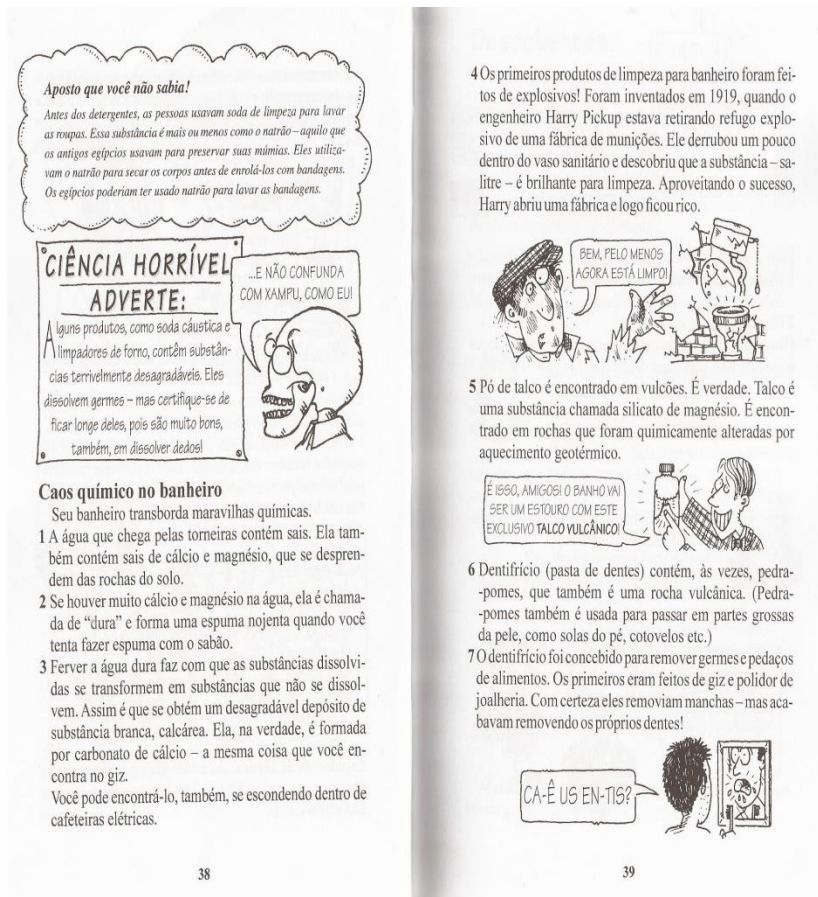


Figura 19: Páginas do livro *Caos Químico*
 Fonte: Geração nossa.

O livro *Caos Químico* é uma das obras que compõem a coleção *Saber Horrível*, voltada para o público infantil, na esteira do “aprender pode ser divertido”. A configuração do livro *Caos Químico*, que possui um *design* de texto dinâmico, com a presença de imagens, quadros, balões, bem como a apresentação de conteúdos de forma simplificada, conforme podemos observar na Figura 19, tem como propósito a abordagem paradidática na Educação Básica. Ao ser tomado para finalidades de formação docente, reitera-se a facilitação da leitura, para

a qual vimos chamando a atenção e a qual contribui para a insularização do sujeito no cotidiano, uma vez que não convida a uma discussão mais aprofundada acerca desse mesmo cotidiano: mantém-se no já sabido. Durante a interação que vivenciamos em sala com o grupo de estudantes que fez a leitura desse livro, compreendemos que a leitura aplanada do texto, distinta do ‘levantar os olhos para pensar as coisas’ e do investimento de um *tempo* maior para que ocorra o *encontro*, ressoa na compreensão responsiva desses/para esses enunciados.

Quanto a dar aos alunos a possibilidade de escolherem o que querem ler, em se tratando da leitura no campo da educação, Britto (2015, p. 139) escreve:

[...] somos o que vivemos e seremos o que pudermos viver e pensar. Nossas escolhas resultam da experiência, do conhecimento realizado, da mentalidade constituída; e isso tem limitações, tem ignorâncias... Não permitir a intervenção alheia ou menosprezá-la, é uma forma de ensimesmar-se de encaramujar-se, de não perceber o que está além de si.

Isso vale para minhas escolhas e para as escolhas que fazem os outros... Quanto intervenho na escolha de uma criança [de um aluno], posso tanto estar tirando-lhe a oportunidade de arriscar e de aprender, como estar contribuindo para que aprenda e arrisque.

Nem toda a escolha é boa porque feita sem o outro. O leitor só saberá se puder escolher e só poderá escolher se souber das escolhas.

Esse tipo de leitura parece compor o repertório cultural de Denis desde a Educação Básica. Ao se referir às leituras que gostava de fazer quando estava naquele nível de escolaridade, afirmou: (148) *Tinha alguns ((livros)) de curiosidades, que tinha na escola naquela época, que nem aquele que a gente pegou pra ler... aquele Caos Químico. Parecido com aquele. Aqueles lá eu gostava bastante.* (Denis, EF2, ago. 2015). Esse olhar parece manter-se, agora, na *esfera acadêmica* – a *órbita do idêntico*. Problematisamos, aqui, a constituição de vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* no Ensino Superior cujo potencial de ressignificação das *práticas de letramentos* dos estudantes é mínimo, não facultando o movimento de *exorbitação*, necessário para

que o sujeito compreenda questões que tocam sua própria existência no *grande tempo*. Novamente Britto (2015, p. 138): “Ler coisas interessantes que transcendam o prosaico cotidiano é [...] difícil.”

Parece-nos importante, aqui, colocar em questão o necessário movimento que se tem feito desde o final do século passado em favor de que a leitura se coloque para além da disciplina, da obrigatoriedade, do que ‘é chato e difícil’. Entendemos, porém, que é chegado o momento da curvatura da vara em busca do equilíbrio perdido (com base em SAVIANI, 2008 [1983]) – que evoca Lênin): se, com os estudos do letramento buscamos fugir do polo da erudição extrema que excluía, talvez tenhamos chegado – equivocadamente, em muitos espaços educacionais – ao polo oposto da fruição extrema, que também exclui. Sob essa lógica equivocada, compreende-se, não raro que,

[...] para que as pessoas se tornem leitoras, é preciso oferecer-lhes textos de seu interesse, escritos numa linguagem que agrade e atraia, que faça com que a pessoa entenda logo o assunto e queira continuar lendo, gostando de ler.

Há aí uma perversa lógica circular – eu gosto por que sei e eu sei por que gosto? – de empobrecimento intelectual e estético travestida de uma pedagogia do gostoso. O que uma pessoa sabe resulta das experiências sociais e afetivas que vivenciou; e também é assim com o que gosta e com o que sente e com o que lhe interessa. (BRITTO, 2015, p. 137).

Ao presenciar as apresentações dos demais grupos acerca dos livros lidos, a escolha da maioria deles foi por obras que relacionam conhecimentos químicos ao cotidiano, caracterizadas pela abundância de imagens.

(149) *Outro grupo falou sobre o livro “Moléculas em exposição: o fantástico mundo das substâncias e dos materiais que fazem parte de nosso dia-a-dia”, de John Emsley. Uma das alunas do grupo disse, durante a apresentação, que o livro traz muita informação, que no final do livro você pode não se lembrar do que tinha no início. Segundo ela, é uma enxurrada de informações. A aluna disse ainda que indica a leitura desse livro para quem*

quer ter informação de uma forma rápida. Mencionaram que a leitura dele pode ser feita de forma fragmentada, não há necessidade de uma sequência. (Nota n. 73, Diário de Campo, ES_Q, 2015).

São obras que parecem apresentar de uma forma mais “acessível” as informações, os conhecimentos da área de Química, na ponte ciência-jornalismo; não nos parece constituírem textos que contribuam para a *afiguração* (L. PONZIO, 2002) por meio da qual é possível ver além do já posto, do já dito, problematizar as representações de mundo ou para a *apropriação conceitual* requerida ao licenciando em formação para ancorar suas projeções metodológicas como futuro professor. Ao fazerem essas escolhas, protela-se o *encontro* de leitor e autor, a exaustão da experiência, do que dependem novos modos de operar com a realidade natural e social, para o que importa que as relações intersubjetivas desafiem os sujeitos ao *exorbitar* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]; VIGOTSKI, 2001 [1934]; WERTSCH, 1985). Ainda, a possibilidade de realização de leitura não linear do texto, de forma fragmentada, parece agradar a esses estudantes acostumados à não linearidade da leitura de textos em dispositivos eletrônicos, à leitura de hipertextos. De acordo com Danesi (2013, p. 29), a linguagem dos dispositivos eletrônicos

[...] si può caratterizzare come un vera e propria lingua “creola” digitale, lingua formatasi dall’incrocio delle modalità orali con quelle visive e pittografiche. Questa si evolve in una forma più ellittica e allusiva, come si può costatare nei messaggi inviati da dispositivi digitali che diventano frammento linguístico [...]⁷⁴

⁷⁴ Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati, com revisão de Giorgia Brazzarola: [...] se pode caracterizar como uma verdadeira língua “crioula” digital, língua formada pela intercessão da modalidade oral com as visuais e pictográficas. Esta língua evolui para uma forma mais elíptica e alusiva, como se pode constatar nas mensagens enviadas por dispositivos digitais que se tornam fragmentos linguísticos [...].

Registramos, na nota de campo apresentada a seguir, interação que estabelecemos com o grupo de *Denis* sobre a leitura do livro *Caos Químico*. Essa interação aconteceu durante o *evento de letramento* que vivenciamos com eles. Cabe salientar que desde o início da imersão em campo em aulas nessa turma os professores sempre solicitavam nossa participação nas discussões, nas conversas, e os alunos agiam de forma bastante natural conosco em sala.

(150) *Os professores pareciam não conhecer o livro Caos Químico que o grupo de Denis havia lido e sobre o qual os acadêmicos estavam falando. Durante a apresentação deles, perguntamos ao grupo se eles achavam que as informações veiculadas no livro tinham respaldo científico. Mencionamos o autor do livro não ser da área de Química. Os alunos disseram que achavam que sim, mas aí um dos professores pegou o livro, observou-o com mais vagar e identificou o que entendeu serem vários mitos sobre conhecimentos da Química. Então, disse aos alunos para tomarem cuidado com isso, para ficarem atentos, pois alguns livros, ao utilizarem linguagem “simplificada”, acabam distorcendo os conceitos.* (Nota n. 65, Diário de Campo, ES_Q, 2015).

Retomamos aqui Britto (2015) já citado anteriormente quanto à apreensão de que, em nome da estratégia ‘escolhendo livremente os livros, os alunos os leriam?’, remissão às *práticas de letramento* com as quais os sujeitos chegam à universidade, – por isso precisam, de algum modo, ser convidados a ler, independentemente do objeto da leitura. Nessa discussão, é importante considerar que:

A dificuldade no trato com textos sofisticados não resulta [...] de uma incapacidade genérica de leitura ou de domínio precário dos procedimentos formais de decodificação, mas do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal. (BRITTO, 2012, p. 42).

Essa interação com os objetos da cultura letrada requer da ação docente fuga do espontaneísmo (DUARTE, 2001), precisa ser planejada

para que possa ter implicações sobre o estado de *intersubjetividade* dos sujeitos (com base em WERTSCH, 1985), pois, conforme destacam Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2015), ao chamarem a atenção para a não similitude dos conceitos de *interpessoalidade* e *intersubjetividade*, “[...] para que haja *intersubjetividade* importa chegar-se a um estágio nas relações interpessoais em que se estabeleçam efetivamente similitudes, entre os *sujeitos*, na forma de operar com interpretações de mundo [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015, p. 116, grifos das autoras).

Ao mesmo tempo em que observamos, de modo geral, formas de agir na *esfera acadêmica* que contribuem para o encapsulamento dos sujeitos em suas *práticas de letramento* pregressas, vivenciamos movimentos, decorrentes, às vezes, da própria imersão do sujeito nessa *esfera de atividade humana*, que sinalizam para potencialidades de *exorbitação*. Quando questionamos o acadêmico Denis sobre as leituras que mais gostava de fazer atualmente, ele nos disse:

(151) *Os artigos da QNEsc [o que é isso?] é uma revista eletrônica, tem muita coisa interessante lá que dá pra aproveitar [você costuma ler essa revista então?] Eu tenho uma... eu tinha, porque mandei formatar o notebook esses tempinhos atrás e conseguiram perder o arquivo, mas eu tinha a maioria dos pdf's salvos [então você está montando uma biblioteca pra você, uma coleção de textos da tua área que você goste?] Sim, daí tem uma ((revista)) que eles fazem específica de alimentos, separado ali, uma por... por publicação... uma eles fazem de (+++), uma que eles fazem de, como é que se fala?... de relato de experiência, a maioria dos pdf's que têm ali. Daí é divulgado gratuitamente, então é de fácil acesso pra gente. [Além dessa revista tem alguma outra?] Tem a da Alambic, que a gente usou até pra fazer o artigo no semestre passado, tem a Química Nova. (Denis, EF2, ago. 2015.)*

Ao mencionar que faz o *download* de arquivos de uma revista eletrônica da área de seu Curso, armazenando-os em seu computador, Denis sinaliza para outras experiências com *artefatos* de escrita, que podem suscitar movimento de *extrapolação* das vivências com o *ato de*

ler levadas a cabo na sala de aula, na universidade. Apesar de ter-nos contado que não tem tempo para ler, o que discutiremos a seguir, consideramos que selecionar e armazenar textos, o que pode vir a constituir sua biblioteca de textos *on-line*, objeto de leituras futuras, sugere ação volitiva (VYGOTSKI, 2012 [1931]) do sujeito no sentido de buscar uma ampliação do seu repertório cultural.

Consideramos importante destacar, aqui, o que ouvimos de Denis ao questionarmos-lo sobre o tempo que dedica diariamente ao *ato de ler*: (152) *Que eu dedico? Nada ... nada [mesmo pras leitura que você faz pra universidade?] ... talvez as quatro horas que eu esteja lá* (Denis, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa). Afirmações como essa, que remetem à atividade da leitura se restringindo ao tempo em que estão em sala de aula, na universidade, colocam em xeque questões relacionadas à formação acadêmico-profissional desses estudantes. Vivenciar o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* somente no tempo e espaço experienciados nos *eventos de letramento* propostos dentro do contexto de sala de aula e nos contornos de fragmentação e de abreviação que caracterizam esse contexto problematiza uma formação para a apropriação de conhecimentos necessários a uma atuação consequente na profissão. E, se o tempo de trabalho se sobrepõe ao tempo de estudo, como mencionamos anteriormente, a administração do tempo remanescente seguramente tem componentes de *volição*, a que exige a paulatina consolidação do *estado de intersubjetividade* para ser (re)educada (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

No que diz respeito a como compreendem as suas relações com o *ato de ler* em seu processo formativo na universidade, Fabíola afirmou:

(153) *Na maioria das partes eu preciso de alguém pra me orientar, eu faço perguntas (...) Com as leituras que a gente realiza dentro do componente, fica mais fácil depois em casa, você às vezes não precisa nem mais pedir ajuda pros professores porque você já viu aquilo, é só retomar, às vezes, no caderno ou em algumas folhas (...) Eu ainda preciso da mediação do professor ... até porque na maior parte dos autores eles citam outros autores que eles leram que eu não vi ainda, né, e talvez o professor já tenha visto, tenha lido, saiba [e quando acontece isso, você busca ler esses outros autores citados?] Algumas vezes, nem sempre, por conta até desse*

tempo de leitura, mas algumas vezes eu busco sim, alguns que eu considero importante. (Fabíola, EF2, ago. 2015, ênfases em negrito nossas).

Em (153), *Fabíola* reconhece o papel do interlocutor mais experiente, nesse caso, o professor, na interlocução colaborativa em que se negociam os sentidos do texto, especialmente quando é exigida do leitor a mobilização de conhecimentos que extrapolam o seu repertório cultural, o que demanda que o interlocutor mais experiente incida sobre a *zona de desenvolvimento iminente* dos sujeitos (com base em VIGOSTKI, 2007 [1978]). Também aqui, no entanto, não vemos questões cultural-identitárias relacionadas à *prática do mistério* (LILLIS, 2001), mas questões implicadas na consolidação do *estado de intersubjetividade*. Assim, a *intersubjetividade* de que fala Wertsch (1985), a qual viabiliza a apropriação de conhecimentos, uma vez que possibilita que processos intersíquicos convertam-se em intrapsíquicos, é questão nodal para os processos educativos. Como assinalada Vygotski (2012 [1931], p. 150), “[...] el significado de la palabra [dos conceitos] existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el próprio niño [estudiante]”.

Isso nos remete também à discussão sobre o modo como os estudantes lidam com a heterogeneidade de vozes presente no discurso, uma vez que o texto, como enunciado, emerge de múltiplas vozes interiorizadas (BAKHTIN, 2011 [1979]), surge a partir do encontro da *outra palavra* e da *palavra outra*, mesmo que a *palavra outra*, uma vez incorporada, não possa mais ser identificada como a palavra de *outrem* (PONZIO, 2010b). Nessa interação, é natural que o acadêmico se depare com a tensão inerente do *encontro* da *palavra outra*, mas é fundamental que procure inserir-se no simpósio de vozes. Nem sempre, no entanto, ao se deparar, na *esfera acadêmica*, com a tensão inerente a esse *encontro*, o sujeito se apropria efetivamente do que dizer e dos modos de dizer (com base em GERALDI, 1997 [1991]), de forma a articular as vozes que se materializam por meio das citações, por exemplo. O estudante precisa, assim, estabelecer uma relação ativa com a *palavra outra* para que a palavra reportada torne-se parte da palavra que reporta (PONZIO, 2010b), já que a “[...] dialogicidade interna da palavra cresce [...] com o [...] aumento ativo das intenções (das tensões) próprias da palavra outra, que leva infalivelmente à dialogização interna da palavra.” (PONZIO, 2011, p. 13)

Na Entrevista Focada 2, *Érica* disse vivenciar dificuldades no encontro da palavra outra, especialmente por meio do ato de ler textos no gênero do discurso artigo científico:

(154) *Ao tratar da sua relação com os textos nos gêneros do discurso característicos da esfera acadêmica, Érica mencionou que sente muita dificuldade na compreensão de artigos científicos, principalmente por serem textos constituídos de termos técnicos e por dizerem respeito a pesquisas muito específicas. Além disso, segundo ela, esse tipo de leitura realizado na universidade não ressignificou a sua relação com o ato de ler. Ela disse continuar não gostando de ler.* (Nota n. 32, Diário de Campo, EF2, *Érica*, ago. 2015).

Nossas ênfases em (154) tocam a *apropriação* conceitual, tendo presente que o jargão da área implica evocação de *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]) na especificidade das pesquisas do campo em questão. Não contar com essa *apropriação conceitual* torna a leitura árdua, porque dificulta a compreensão; assim, não se trata apenas de “não gostar de ler”; trata-se também de não compreender o que é lido. Aqui, entendemos válido retomar as considerações de Lillis (2001) sobre a *prática do mistério*, que tende a prevalecer nas *práticas* instituídas na universidade. Nesse caso, não no que diz respeito à *apropriação conceitual*, mas no que diz respeito à familiaridade com *gênero artigo científico* mencionada por *Érica*, pois, ao não reconhecer as particularidades e os propósitos de uso da língua por meio de texto nesse *gênero*, não se desvelam as especificidades em torno das quais esse usos se instituem na *esfera acadêmica*. Para Bakhtin (2010 [1952-53]), os *gêneros* empregados em cada *esfera de atividade humana* estão atrelados ao *cronotopo*, e organizam-se em função das condições que se estabelecem para a concretude do dizer nessas *esferas*.

Para *Denis*, as vivências com o ato de ler na universidade dão-se de modo distinto daquelas experienciadas na Educação Básica, não pelos conteúdos dos *eventos de letramento*, mas pela forma como a interação se delinea: (155) *É um pouco diferente porque ali o professor não... ele não te fala o que procurar, ele só te dá o tema e ‘procure e apresente’, acabou.* (*Denis*, EF2, ago. 2015, ênfase me negrito nossa). Emergem, em (155), questões relacionadas a exigências, na *esfera*

acadêmica, por um nível maior de autorregulação do sujeito (VYGOTSKI, 2012 [1931]) em relação aos processos de compreensão e apropriação do conhecimento; agora, ‘o professor não fala o que procurar’, o que nos remete à historicidade de formação desse sujeito na Educação Básica, a exemplo do que tratamos em seção anterior, nas quais desafiar o sujeito para o exercício da análise, da reflexão, do ‘levantar os olhos do texto e pensar as coisas’ compõe um conjunto de fazeres escolares que ainda precisam se historicizar.

Também no que se refere ao modo como as vivências com o *ato de ler* se instituem na *esfera acadêmica*, importa atentar para as implicações da configuração praxiológica das ações de ensino e das especificidades de cada disciplina, uma vez que há comportamentos de natureza distinta em cada Curso. Apesar de as diferenças entre os Cursos, em se tratando do modo como o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso*, especialmente os *secundários*, é proposto, não terem sido foco principal de nossa atenção, há dados relacionados a essa questão que emergiram durante a pesquisa. Apresentamos, em nota de campo a seguir, registro de *Érica* acerca de suas impressões sobre as leituras realizadas em diferentes componentes curriculares em seu Curso:

(156) *Érica entende que a discussão que alguns professores, como os que ministram os componentes de metodologia de ensino e de estágio, fazem dos textos, discutindo cada tópico, ajuda na compreensão. Ela também considera importante quando o professor destina momentos para leitura em sala e discussão em grupos, pois isso faz com que eles leiam realmente o texto. Segundo Érica, nem todos os componentes fazem isso. Em alguns deles, como Ecologia e Zoologia, não há muito texto; as aulas são mais expositivas, por meio dos slides. Nesses componentes mais específicos, geralmente há um livro como base, uma espécie de handbook. Ela toma emprestado esse livro na biblioteca e o reproduz por xerografia. Só com essa finalidade ela afirmou recorrer à biblioteca da universidade; não costuma frequentar o local para outras demandas de consulta ao acervo. (Nota n.29 , Diário de Campo, EF2, Érica, ago. 2015).*

No Curso de Letras, por exemplo, inferimos que a intervenção docente no que se refere aos processos de compreensão leitora tende a ser mais explícita pela própria natureza das disciplinas e do Curso, que faculta a formação metacognitiva dos acadêmicos para o trabalho com a leitura como uma unidade de ensino de língua, o que concilia uma dimensão conceitual com uma dimensão operacional da leitura. Além disso, uma vez que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], grifos do autor), as especificidades dos enunciados se estendem aos textos objeto do *ato de ler* nos três Cursos de graduação aos quais nos referimos nesta tese, tendo presente que “[...] o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 319).

Podemos inferir questões relacionadas a isso no excerto de entrevista realizada com *Fabíola*, que considera ter ressignificado sua relação com o *ato de ler* a partir de seu ingresso no Curso de Letras:

(157) (...) *as leituras que nós fizemos na universidade já visa a nossa formação, né, a parte das letras... como o professor vai trabalhar a literatura, como o professor de língua portuguesa não vai ensinar só a gramática, a partir de um gênero vai fazer a abordagem da gramática... então eu acho que agora eu leio um texto já preocupada como que eu posso utilizar esse texto ou como que eu posso argumentar mais pra frente, uma leitura mais crítica.* (*Fabíola*, EF2, ago. 2015, ênfase em negrito nossa).

Em (157), no trecho grifado por nós, a participante de pesquisa sugere ter ciência da importância de se vivenciar a leitura como *ato*, buscando *encontrar* o *outro* no *ato de ler*. Nesse sentido, parece-nos bastante clara, aqui, a reação-resposta no âmbito da *indiferença não indiferente* (PONZIO, 2013; 2014), em que *não há alibi* no que se refere ao processo de formação acadêmico-profissional, ressalvada a funcionalidade inerente a essa formação⁷⁵. Sobre as questões que envolvem o seu processo de estudo, *Fabíola* enunciou:

⁷⁵ Reiteramos aqui nossa proposta de ressignificar o conceito de *encontro* de Ponzio (2010b; 2013; 2014), trazendo-o para a educação (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015).

(158) *A nossa formação ela é diferenciada, né, justamente por conta de::: até ontem também a gente comentou na aula dos estágios. Uma vez formava professores rapidamente porque precisavam de pessoas aptas pra né, dá aula, e hoje o que a gente tá tendo na nossa formação é::: (...) aquela formação continuada, é visando refletir mesmo sobre as práticas de leitura, as práticas de sala de aula. (RCE, Fabíola, 2015).*

Em se tratando dos processos que facultam ou não essa formação diferenciada à qual Fabíola fez menção, registramos enunciação do docente do Curso de Letras sobre o modo como organiza as leituras nos componentes curriculares que ministra:

(159) *Eu tenho, também levando em conta o perfil do nosso aluno noturno, né, que trabalha de dia, namora em fim de semana e estuda à noite, né, ah::: cuida dos filhos e faz outras coisas né, alguma outra coisa ele tem que fazer né ((risos)) então eu acho assim, eu tenho pautado sempre em textos, tenho tentado trabalhar com menos textos, mas tento, a cada componente, pelo menos ter um livro que é uma referência, eu trabalho um pouco mais e é aquele que eu sugiro, ‘olha, comprem esse, os outros vocês tiram cópia’, a gente sabe que a questão financeira é impactante né... os livros não são caros, na faixa de 20 a 30 reais, não é caro pra nós, mas pro aluno, se ele pegar os seis ((livros)) da bibliografia básica já vira 150 né, conta 5 componentes já é quase 1000 reais (...) tento fazer esse movimento, reduzir a quantia de textos, trazer um texto mais referência para que, inclusive para que vão compondo sua própria biblioteca, muitos compram né... tenho buscado na biblioteca os livros que estão disponíveis, levo pra primeira aula, apresento, ‘olha isso aqui é da biblioteca, daí eu vou devolver no final da aula, amanhã podem passar lá e pegar’, então alguns vão lá e pegam o livro pra ler, enfim... ah::: e pro tempo de sala quando o texto é curto até eu leio com eles, uma lauda, duas laudas, três laudas, se é um capítulo de*

livro, tu vai ler todo ele e acabou a aula, então eu PARTO do pressuposto que eles leram e normalmente eu trago um pequeno esquema, no projetor multimídia e tal, pra pautar um pouco o trabalho e não dou pra eles as transparências nunca, às vezes eles copiam, alguns são muito rápidos e conseguem copiar... porque acredito que aquilo substitui o texto original. (RCD, DL, ago. 2015, ênfases em negrito nossas).

Entendemos que o conteúdo de (159) sintetiza, de modo eloquente, o que vimos discutindo ao longo desta seção: (i) constrictões para o tempo de estudo decorrentes do mercado laboral e, em articulação, da imersão socioeconômica dos sujeitos; (ii) fragmentação e abreviação como reação-resposta a essas constrictões; (iii) inquietudes docentes com essa reação-resposta; e (iv) contribuições dessa reação-resposta para a manutenção da *órbita do idêntico*. Parece-nos haver, na *esfera acadêmica*, um processo de abertura para a habilitação profissional, sinalizações da literatura que pauta o campo, dos conceitos fundantes, em convites para que os acadêmicos imerjam nesse campo em prospecções de futuro, porque agora não há efetivamente tempo para isso e condições objetivas, sob o ponto de vista socioeconômico, para tal. Compreendemos que o *encontro* dos acadêmicos e dos autores fundantes de sua área de formação, na leitura como *ato*, é condição para a inserção nesse campo, para além da mera circulação nele. Isso se coloca como projeção de futuro no lócus em que imergimos e no qual atuamos profissionalmente – daí o interesse de pesquisa.

Compreendemos, ainda, que esse movimento na *esfera acadêmica* ressoa os movimentos da *esfera escolar* e da *esfera familiar*, sujeitando-se a eles sempre que o *ato* não se dá, porque o *ato* implica o *encontro* e do *encontro* depende a *intersubjetividade* (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015); e, deles depende a *apropriação do conhecimento*, na tensão entre *cotidiano* e *ciência* (VIGOSTKI, 2001 [1934]). Estamos seguros de que se trata de um quadro que tende a se repetir em muitos espaços acadêmicos em nível nacional, quer se trate de instituição em interface com a ambientação rural ou não.

A questão que se coloca como relevante para esta tese é que em ambientações universitárias em que existem outros espaços culturais complementares, como grupos de pesquisa, recorrência de congressos e acontecimentos afins, bolsas de todo tipo, larga interação sobre objetos

culturais que transcendem o *cotidiano*, recorrência de uso diversificado dos recursos *on-line* e, sobretudo, naqueles espaços em que a *esfera familiar* e a ambientação de entorno facultam ao sujeito amplas possibilidades de estranhar o já sabido, possivelmente a *esfera acadêmica* não contenha em si mesma desafio tão substantivo para *exorbitar* o *idêntico* como no espaço em que imergimos e em espaços congêneres a este.

Sobre isso um dos docentes do Curso de Química reflete:

(160) *Eu vejo assim... a questão não é só de uma responsabilidade da... da escola e da universidade, uma coisa assim que::: que falta MUITO especialmente nessa região é uma DIVERSIDADE cultural, né... de outros veículos, né, o cinema, o teatro, né. Eles não têm é:::contato (...) Não tem como comparar a periferia do Rio e de São Paulo com esta região aqui, porque bem ou mal, né... é::: embora ainda exista estarem à parte de determinados processos, mas existe uma mobilização né, é::: eles têm alguma iniciativa, criam movimentos próprios, isso existe né... e aqui não... parece que como eles não::: é como se eles não tivessem a noção de que isso é possível, entendeu? ... como se só existisse uma opção, e aí eles não... (...) é ter opção, você conhecer outra né, você ter uma diversidade na tua, na tua frente, mas assim... não é que NÃO EXISTA e que estejam totalmente privados, não é isso... mas é que é um único caminho que é apresentado, de não ter a percepção de que há outras, outros caminhos, outras possibilidades. Eu vejo que essa questão cultural ela::: ela também é importante neste processo. (RCD, DQ, ago. 2015).*

Seguramente não se trata, aqui, de comparação de ambientações culturais, o que o conceito de *ecologia* de Barton (1994) nos impede de aventar. Trata-se de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) porque é nela que se gestam outras formas de lidar com a realidade natural e social. Assim, quanto mais intensas, diversificadas e enriquecedoras forem as interações sociais de que tomam parte os sujeitos, em *eventos de letramento* variados, tendem a ser menores as possibilidades de *orbitar* no *idêntico* e, mesmo que isso se dê, tende a se dar nesses casos

por opção do sujeito no escopo do pertencimento (KRAMSCH, 1998), mas não por contingenciamento de desconhecer o que se coloca fora dessa *órbita*. Desafios para se pensar as relações entre *esfera acadêmica*, *esfera escolar* e *esfera familiar*, sem perder de vista o papel das *esferas* de educação formal, historicamente planejada e organizada para a ampliação de repertório cultural.

5.2.2 O ato de ler na *esfera acadêmica*: da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*

As discussões que fizemos na subseção anterior sobre vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* na *esfera acadêmica* dão base para as reflexões que faremos nesta subseção, na qual interpretamos questões relacionadas à *dimensão intrassubjetiva* do *ato de ler* em decorrência das especificidades da *dimensão intersubjetiva* desse mesmo *ato* que teve lugar na universidade. Assim considerando, o constituinte do *Diagrama Integrado* que pauta a análise nesta seção é especialmente *ato de dizer nos gêneros do discurso*; já *esfera da atividade humana* e *interactantes* são complementares nessa discussão, na qual a relação entre *eventos* e *práticas de letramento*, nodal no mencionado *Diagrama*, continua como fundante.

Para dar conta desse propósito, por meio do instrumento de geração de dados que nomeamos como *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento*, promovemos *eventos de letramento* cujos *interactantes* éramos nós e os acadêmicos participantes de pesquisa e cujos textos, nos *gêneros do discurso*, a serem lidos por esses acadêmicos materializaram-se em *artefatos* constitutivos de *eventos* anteriores, já vivenciados por eles em sala de aula, durante o período em que imergimos em campo. Assim, o movimento analítico proposto aqui, no que se refere aos dados gerados com os participantes de pesquisa do Ensino Superior, segue as mesmas diretrizes adotadas na análise que fizemos, em seção anterior deste capítulo, sobre as vivências com o *ato de ler* experienciadas pelos participantes de pesquisa da Educação Básica. Para as reflexões que compõem esta subseção mobilizamos também dados gerados por meio da pesquisa documental.

Durante nossa imersão em campo no Ensino Superior, acompanhamos vários *eventos de letramento*; para esta discussão, selecionamos um deles em se tratando de cada um dos participantes de pesquisa. O critério para seleção foi a representatividade desses *eventos*

no todo que vivenciamos ali, o modo como, em nossa compreensão, delineavam a caracterização do todo das aulas de que participamos. Em se tratando de *Denis*, tematizamos como se configurou o *evento de letramento* do qual o livro *Caos Químico* fez parte da interação estabelecida em aula do componente curricular *Pesquisas e Produção de Conhecimento no Ensino de Química*, no Curso de Química, sobre o que já refletimos, em alguma medida, na subseção anterior deste capítulo. No que se refere à *Érica*, participante de pesquisa do Curso de Ciências Biológicas, vivenciamos com ela, em aula do componente *Metodologia do Ensino de Biologia*, um *evento de letramento* cujo texto objeto de leitura foi o *artigo científico* intitulado *Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica*, ao qual também fizemos menção na subseção anterior; e, em se tratando de *Fabíola*, participante de pesquisa do Curso de Letras Português e Espanhol, o texto que compôs um *evento de letramento* vivenciado por ela no componente de *Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa* foi o capítulo *Repensando o objeto de ensino de uma aula de português*, que compõem o livro *Aula de Português*, de Irlandé Antunes. Esses foram, portanto, os textos, nos *gêneros* a que correspondem, que retomamos na *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento*. É importante lembrar, aqui, que essas interações aconteceram um dia após cada um dos *eventos de letramento* em questão ter sido vivenciado pelos participantes de pesquisa na *esfera acadêmica*, a fim de tentarmos diminuir implicações de memória⁷⁶ que estariam envolvidas em nosso propósito de reflexão sobre eles.

Nesse contexto, interagimos com os participantes de pesquisa a fim de ouvi-los sobre os sentidos produzidos para os textos nos *gêneros* em questão, retomando os *artefatos* (HAMILTON, 2000) nos quais se materializaram e procurando compreender, a partir das informações mobilizadas por eles, como se configurou o *encontro* deles e dos autores do texto lido. Acerca dessa compreensão, pedimos, durante a interação que tivemos com *Denis*, para que nos falasse sobre a leitura do livro *Caos Químico*:

⁷⁶ Esta pesquisa distingue-se de abordagens positivistas que contemplam testes de leitura e nas quais variáveis como *memória* e afins precisam ser controladas com rigor. O cuidado que mencionamos aqui decorre da importância dessa proximidade para as finalidades da interação em curso sob a lógica do tipo de pesquisa que realizamos e das bases epistemológicas que sustentam este estudo.

(161) *O que eu achei do livro? [é] que é um livro legal, que matou algumas curiosidades que eu tinha... e que eu indicava o livro... até pelo fato de não ter um... uma::: um carro chefe... que tem muitos livros aqui que a gente lê que... Química Orgânica, É SÓ QUÍMICA ORGÂNICA... mas esse livro não, ele traz de tudo um pouco... é como se fosse uma salada de frutas... traz um pouco de cada... ele traz a::: o critério dele é o tempo... pode cuidar que a::: é do passado pro presente, começa lá no início das descobertas... é uma linha cronológica... esse é o único critério do livro... daí o que tem nele é::: variações... tu pode abrir numa página e ler o livro que vai entender o livro, qualquer página que tu abrir.* (Denis, IAES, 2015, ênfases em negrito nossas).

Entendemos haver, em (161), endosso, por parte de *Denis*, do texto lido no *artefato* retomado, segundo ele por duas razões principais: (i) trata-se de um livro que apresenta “curiosidades” sobre os elementos químicos, sobre as reações químicas, sobre o mundo da Química, de uma forma geral – primeiro destaque feito no excerto; e (ii) o texto permite uma leitura não sequencial – terceiro destaque em negrito. No segundo destaque, ainda que não nos pareça uma razão para tal endosso, emerge o reconhecimento do ecletismo do conteúdo, “salada de frutas”. Sugere-se, assim, a facilitação da leitura do texto em questão: “apresenta um pouco de tudo”, liberando o leitor de percorrer um caminho de leitura linear, constituindo-se em leitura rápida e, por implicação, não aprofundada, que se aproxima da leitura de dispositivos *on-line*, como mostra Danesi (2013, p. 15):

L'effetto del mezzo elettronico-digitale sulle forme della comunicazione scritta è ormai ovvio, viste le forme ridotte che vengono usate oggi nei messaggi trasmessi tramite dispositivi digitali [...] Tali forme sono i prodotti concreti della necessità di comunicare rapidamente, e assumono in pratica funzioni di *koiné*. La *koiné* dell'antichità [...] era

la lingua comune parlata nelle grandi piazze e nei mercati. [...] Era un “codice di default”.⁷⁷

Ainda sobre o que mais chamou a atenção de *Denis* no livro, em outro excerto, ele menciona novamente as “curiosidades” que o livro apresenta:

(162) *Eu me interessei por causa que ele trazia as curiosidades... e::: e pelo que eu li do livro ele traz assim bastante coisa::: ... algumas histórias não tem nexó... só que muitas das histórias são::: eu pesquisei e são reais então... como::: como o próprio... aquela parte que eu falei do náilon (...)* todas as substâncias trazia assim a história que elas foram usadas pra fazer o bem e pra fazer o mal... pra gerar guerra, conflito... isso me interessou bastante nesse livro porque::: não traz só uma::: só um dos lados da Química, traz os dois porque a Química... ela existe, ela tá lá, é um conhecimento... só que o que diz se a Química é algo bom ou algo ruim somos nós que usamos isso. (*Denis*, IAES, 2015, ênfases em negrito nossas).

Sobre o ato de ler o livro *Caos Químico*, *Denis* afirmou que não foi uma leitura difícil, pois, para ele, a linguagem era fácil, o que remete a possível familiaridade com esse tipo de linguagem contemporânea, como mencionamos com base em Danesi (2013), o que ganha especial sentido considerado o que moveu a escolha do livro: curiosidade pontuais acerca de fenômenos químicos. Como essa leitura do livro foi realizada no computador, de acordo com o que registramos na subseção anterior, questionamo-lo sobre sua familiaridade com leituras nesse meio, ao que ele respondeu: (163) *É::: eu não gosto de ler muito no computador mas... [você costuma ler mais no computador ou imprime?] depende... se tenho tempo eu imprimo... só que ali eu tava... tipo...*

⁷⁷ O efeito do meio eletrônico-digital sobre as formas de comunicação escrita agora é óbvio, dadas as formas reduzidas que são usadas hoje nas mensagens transmitidas por dispositivos digitais [...] Tais formas são os produtos concretos da necessidade de comunicar-se rapidamente e assumem, na prática, funções de *koiné*. A *koiné* [...] da antiguidade era a língua comum falada nas grandes praças e nos mercados. [...] Era um “código default”. (Tradução de Mary E. Cerutti-Rizzatti para fins didáticos).

agora tá uma correria, por causa que eu to trabalhando de segunda à sábado. (Denis, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa). Questão importante a ser discutida, aqui, transcende a linguagem utilizada na escrita do texto, para focar a realização da leitura entendida como *ato*, lócus da *pravda*; o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b). Inferimos, com base no excerto em negrito em (163), e considerando nossas interações com *Denis* ao longo do período em que nos mantivemos em campo, que o tempo de vivência com essa leitura tenha sido aligeirado, abreviando as condições para a consolidação do *encontro*. Inferimos que isso se dê com boa parte das outras leituras, o que problematiza a familiarização com uma leitura de estudo que se coloque para além do atendimento a curiosidades pontuais. Reafirma-se, assim, o que parece caracterizar as relações de *Denis* com as leituras que realiza e os obstáculos para que elas se coloquem como *ato de ler*, sobre o que vimos refletindo ao longo desta tese: a falta de tempo para o estudo, para a *infuncionalidade* sob a qual queremos compreender a formação humana na educação; o produtivismo que faz apressar os processos de ensino e aprendizagem na lógica laboral do mercado.

Ainda em se tratando da leitura do livro *Caos Químico*, interpelamos *Denis* acerca da legitimidade científica das informações que eram veiculadas no texto, com o objetivo de compreender se houve algum movimento de estudo mais aprofundado do texto, ao que ele informou:

(164) *Olha... muitas das coisas que estão lá são verídicas... eu pesquisei alguma... eu pesquisei não pela... eu pesquisei a história, a epistemologia... [do que você pesquisou a história?] pesquisei do náilon... eu pesquisei da::: margarina... eu pesquisei... do quê?... da história dos alquimistas, que eu tenho bastante curiosidade nessa área, dos princípios da Química... os que eu pesquisei era mais ou menos aquilo ali... ele só criou um pouco a::: uma ilustração um pouco a mais do que tinha lá, pra acho::: pra dá, pra interessar mais o leitor, porque algumas histórias não era tão interessante como no livro.* (Denis, IAES, 2015, ênfases em negrito nossas).

O percurso de buscas para além do livro, que inferimos em (164), assim como o foco de interesse de *Denis*, que marcamos em nossa primeira ênfase, e, ainda, a avaliação que faz sobre o conteúdo pesquisado – avaliado por ele menos interessante ao leitor – e o conteúdo do livro – avaliado por ele como mais interessante ao leitor – em nossa segunda ênfase em negrito, reiteram a compreensão acerca de como se coloca o percurso de *desenvolvimento* de *Denis* na relação com a *aprendizagem* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). As articulações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* implicam incidência sobre a *zona de desenvolvimento iminente* do sujeito, o que requer atividades planejadas de ensino, desencadeadas pelo agir docente. Em (164) inferimos um movimento que prescinde da *esfera acadêmica* para se consolidar: *Denis* busca em um livro, fruto de escolha discente, conteúdo que replica, sob vários aspectos, *sites* de pesquisa que atendem a uma busca aligeirada; em o fazendo, respostas a curiosidades pontuais suas são colocadas em xeque pelo professor, que problematiza a legitimidade conceitual desse mesmo conteúdo.

Em atenção a essas especificidades, buscamos compreender se o participante de pesquisa havia atentado para a questão da autoria do texto e da coleção à qual o livro estava relacionado. Quando perguntamos se ele conhecia a coleção *Saber Horrível*, ele respondeu: (165) *Eu pesquisei um pouco... mas não::: [você não chegou a ter contato com outro livro dessa coleção?] não... desse... foi o único livro que eu li dessa coleção.* (*Denis*, IAES, 2015). Sobre o autor do texto, ele nos contou: (166) *Ele não é da área Química... [você chegou a pesquisar mais sobre o autor?] não... não tive tempo.* (*Denis*, IAES, 2015). Importa mencionarmos, aqui, que essa informação sobre o autor não ser da área de Química lhes foi fornecida por nós, no dia em que o grupo apresentou o livro em sala, conforme nota de campo que veiculamos em (150). Naquela ocasião, inferimos que os estudantes não haviam procurado saber mais sobre o autor, a fim de acrescentar ingredientes para a composição dos sentidos do texto. Problematisa-se, pois, a autorregulação de conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) desses acadêmicos, em fase adiantada do curso, para a seleção de fontes de pesquisa e para a interlocução com autores de sua área; a heterorregulação da conduta, por parte do professor, coloca-se como capital nesse quadro.

O livro *Caos Químico*, objeto de leitura no *evento de letramento* vivenciado por *Denis*, remete, em quase todos os seus capítulos, à ideia

de ‘caos’: químicos caóticos; caótica cozinha; caóticas mudanças químicas; caóticas expressões químicas etc, até finalizar o livro com uma seção que replica o título da obra. Tendo isso presente, perguntamos ao participante de pesquisa qual era a compreensão dele sobre essa questão do ‘caos’ em relação à Química, de acordo com a abordagem do texto. *Denis* respondeu:

(167) *O caos::: pelo o que ele ((o autor)) traz no livro, eu acho que ele tira da::: do início, que é a história dos alquimistas, que eles não interagiam com a sociedade... alquimistas foram os primeiros químicos que existiam, eles moravam em cavernas escuras e::: não viam a luz do dia, eles só saíam à noite, pra fazer um evento... eles faziam aquela tal de aurora boreal que todo mundo achava que era magia, não era, era só reações químicas com metais pesados, misturando alguns metais pesados e colocando fogo eles criavam é::: fogos de diferentes cores... eu acho que ele tira daí... por causa que era::: chegou um ponto que eles começaram a ser caçados como::: bruxos e::: as mulheres como bruxas... e queimados na fogueira, porque diziam que era coisa do demônio... eu acho que vem daí a expressão de caótico... e também das expressões usadas hoje, **porque::: a nomenclatura da Química, principalmente, ela::: é COMPLICADA, principalmente a parte de Orgânica.** (...) [Será que o autor faz uma brincadeira com isso – o caos – no livro?] Acredito que sim... porque... **a Química ela não é... ela é complexa... ela É COMPLEXA... ela não é difícil, ela é só complicada de se entender...** se você compreender os conceitos dela... tu consegue explicar tudo. (*Denis*, IAES, 2015, ênfases nossas em negrito).*

O foco desta seção são as relações entre *intersubjetividade* e *intrassubjetividade* em se tratando da leitura. Nesse percurso que empreendemos com *Denis* acerca do livro *Caos Químico*, inferimos que uma efetiva compreensão do conteúdo do livro que transcenda a localização de informações que atendem a curiosidades pontuais e se componha de uma reflexão crítica acerca do conteúdo lido requer intenso processo interacional com um interlocutor cuja exaustão da

experiência em se tratando desse objeto cultural tenha se dado em maior medida, de modo a consolidar-se o *estado de intersubjetividade* por meio do qual, exaurindo mais efetivamente a experiência com a leitura deste livro e com o contato com esse autor, possa se dar o *ato de ler* por parte de *Denis*, na fuga ao *teoreticismo* de uma ‘química incompreensível’, como ele menciona em (167), tanto quanto na fuga ao aprisionamento no *cotidiano* da curiosidade sobre os alquimistas, sobre a dimensão mágica que se coloca aqui, contraface de *conceitos científicos* de que lhe cabe se apropriar na habilitação profissional.

A dimensão *intrassubjetiva* implicada na leitura como *ato* precisa da *intersubjetividade* em se tratando do interlocutor mais experiente, aquele que problematiza o texto lido, apontando elementos externos que remetem a objetos culturais cuja apropriação é demandada do estudante. Quando esse percurso rumo ao *estado de intersubjetividade* se dilui, os modos de operar cognitivamente com o texto podem manter-se, neste caso, no foco do que é atração primeira nela: sua dimensão mágica da alquimia (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985; BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Já quanto à interação que mantivemos com *Érica*, estudante do Curso de Ciências Biológicas, deu-se sobre um texto no *gênero artigo científico*, cuja temática tratava de *alfabetização científica*. Nessa interação, tentamos compreender os sentidos que ela havia produzido para aquele texto, no *encontro* dela e dos autores. As respostas dadas por *Érica* aos nossos questionamentos sobre o conteúdo do texto reafirmam o que apontamos na subseção anterior deste capítulo, quando descrevemos, em (131), como se configurou esse *evento de letramento* vivenciado pela participante de pesquisa em aula na universidade – abreviação do contato com o objeto cultural; fragmentação da leitura, que protela o *exorbitar* do *ato de ler* – e quando, com base na nota (133), analisamos a reação-resposta de *Érica* àquele *evento* – posição de alheamento à interação, fuga à *assinatura do ato*.

Com o objetivo de compreender implicações da mobilização de repertório cultural de *Érica* sobre o assunto na compreensão leitora, perguntamos à participante de pesquisa se o termo *alfabetização científica* lhe era familiar, ao que ela disse: (168) *Eu já conhecia o termo... [Já sabia o seu significado?] A gente estudou na matéria Iniciação à Prática Científica, o professor falava alguma coisa, mas LEMBRAR assim muito bem, eu não lembrava né.* (*Érica*, IAES, 2015). Perguntamos, também, se ela conseguia estabelecer um paralelo do

conteúdo desse *artigo científico* com outro texto que já tivesse lido, ao que ouvimos resposta negativa. Nesse sentido, as respostas dadas por *Érica* fazem-nos evocar discussões sobre *aprendizagem, apropriação de conhecimento e formação de conceitos* (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]; 2007 [1978]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) já amplamente mencionadas até aqui.

No presente caso, o enfoque do *artigo científico* era a *apropriação conceitual* propriamente dita: concepção do autor em questão sobre *alfabetização científica*. O relevo da discussão na formação de uma licenciada em Ciências Biológicas nos parece inconteste, em que pesem problematizações nossas sobre a extensão do conceito de *alfabetização* desse modo, suscitando isomorfia com o conceito de *competência* (com base em FLORIANÓPOLIS, 2016; DUARTE, 2001). O *exorbitar* nesse caso, implicava a *apropriação conceitual* em questão, que passaria a compor repertório ampliado sobre o tema, tendo presente que vivências que se colocam como estranhas ao já sabido favorecem uma compreensão ampliada e crítica acerca desse mesmo já sabido. Tratando de determinantes de intensidade e diversidade de práticas de leitura, Batista, Kasminski e Vóvio (2015, p. 239) escrevem:

[...] agentes inseridos em diferentes campos do mundo social tendem a participar de variadas práticas sociais que se baseiam na língua escrita⁷⁸, e com maior intensidade do que aqueles que, limitados a um trânsito mais restrito pelas esferas desse universo [...] acabam por participar de práticas sociais apoiadas na escrita menos variadas e menos intensas – o que tende a limitar suas formas de trânsito e de participação nos espaços relativamente autônomos que organizam o mundo social.

Essa nos parece ser a função da *esfera acadêmica*, criar condições para uma ampliação como essa pela *apropriação conceitual* e pelas vivências com novos repertórios favorecidos por esse processo de ampliação.

⁷⁸ Mantemos ‘língua escrita’ aqui, por se tratar de citação; entendemos tratar-se de ‘modalidade escrita da língua’.

Ao abordarmos o que era central na compreensão do texto em questão – o entendimento do que significa ‘ser alfabetizado cientificamente’, ouvimos a seguinte resposta de Érica: (169) *Acho que... saber ler, diferenciar... saber interpretar um texto, uma palavra, um::: acho que seria isso... É que assim... eu li só o meu pedaço né, eu não lembro do que todo mundo falou.* (Érica, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa). As implicações da leitura de uma única seção do texto evidenciaram-se em vários momentos durante nossa interação com ela sobre o *artefato*, momentos em que as respostas da participante de pesquisa aos nossos questionamentos sobre o conteúdo do texto eram sucessivos “não sei”, “não lembro”, a exemplo de: (170) *[Gostaríamos de ouvi-la sobre os eixos estruturantes da alfabetização científica, sobre os quais as autoras discutem no texto] Eu não sei.* (Érica, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa); (171) *[No texto, as autoras destacam o uso, na literatura nacional, dos termos “Letramento Científico”, “Alfabetização Científica” e “Enculturação Científica”. Você pode nos falar sobre essa diferenciação?] Eu não lembro... não lembro.* (Érica, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa); (172) *[O que você pode nos falar sobre as formas de se promover um ensino que favoreça a alfabetização científica?] Não sei... realmente não sei.* (Érica, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa). É importante assinalar que o agendamento desses *eventos* com os participantes de pesquisa contemplava a informação do que seria tratado neles, assim como havia possibilidade de os acadêmicos manusearem os *artefatos* se o desejassem.

As dificuldades de Érica para tratar de questões nodais apresentadas no *artigo científico* decorrem da não leitura de todo o texto. Lendo-se uma única seção do *artigo* tem-se a dimensão do que contém aquela única seção, com a qual se lida de modo aplanado exatamente em razão do conhecimento fragmentado sobre o todo, como suscita (131), colocando-se em xeque o domínio dessa mesma única dimensão. Érica teve dificuldades para operar cognitivamente com as extensões do conceito de *alfabetização científica*, conteúdo que fazia parte da seção do texto lido por ela em sala e cujo conteúdo lhe coube apresentar aos colegas; ao ser questionada sobre isso, enunciou: (173) *Meu Deus, acho que foi a parte que a minha colega falou, ou foi a minha parte... até anotei no caderno, mas não... não sei.* (Érica, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa).

Em outro momento da interação, Érica enunciou o seguinte sobre a contribuição que, em sua opinião, a *alfabetização científica* pode

dar para a participação na prática social – foco tematizado no *artigo*: (174) *Eu acho assim... que torna o aluno no caso mais crítico... que ele consegue ler um texto e interpretar esse texto... que tem uns artigos e eu mesmo leio e não consigo entender né, acho que seria dessa forma.* (Érica, IAES, 2015). Parece-nos que efetivamente a compreensão de Érica ateu-se ao agenciamento do *conceito cotidiano* de alfabetização, sem o tensionamento dialético com o *conceito científico* que ali se colocava (VIGOTSKI, 2001 [1934]), já que não se tratava de *alfabetização* em sentido estrito, mas de uma espécie de ‘tomada metafórica’ do termo para denotar outro referente. A compreensão dessa complexidade, proposta do autor do *artigo*, demandava leitura de estudo (GERALDI, 1997 [1991]) do conteúdo de todo o artigo. Não havendo condições objetivas para isso, o movimento do que era do plano interspíquico para o plano intrapsíquico (VYGOTSKI, 2012 [1931]) foi lacunar, e a compreensão de Érica se manteve na *zona de desenvolvimento* correspondente ao *conceito cotidiano*, para o que se prescinde da leitura do *artigo* em questão e, em última instância, da habilitação profissional em curso.

Sobre as dificuldades na compreensão dos textos, Érica acrescentou:

(175) *Eu acho que porque... tipo... primeira vez que eu to lendo um texto, assim, por causa que não tinha contato né... [você diz artigo científico?] sim, artigo... [e às vezes uma segunda, uma terceira leitura ajuda?] AJUDA... [e você consegue fazer mais de uma leitura do texto?] Assim... quando eu preciso, preciso MESMO do texto daí eu faço mais uma leitura... quando é pra apresentar, por exemplo.* (Érica, IAES, 2015).

De acordo com Zavala e Córdova (2010, p. 143), “[...] todos los estudiantes que ingresan a la educación superior tienen el imperativo de adquirir nuevas formas de usar el lenguaje para encajar en la comunidad académica”. Uma vez que os usos da língua na *esfera acadêmica* são pautados nas formas dominantes, exigindo a apropriação dos *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), – como o *gênero artigo científico* –, para que haja participação efetiva nos *eventos* requeridos nessa *esfera* é fundamental que o estudante tenha familiaridade com as *práticas de letramento* que a caracterizam. Em não

havendo essa familiaridade, a compreensão desses usos torna-se mais difícil.

Ainda que entendamos que a questão dos *gêneros do discurso* é capital nesta discussão – a familiarização ou não com o *gênero artigo científico* é parte importante desta discussão –, vimos ao longo desta tese insistindo na dimensão epistêmica – mais do que na dimensão discursiva – desse processo. Ancorando-nos em um ponto de vista vigotskiano, no já mencionado simpósio que propomos com o olhar bakhtiniano e os estudos do letramento, entendemos que, neste caso, o *gênero artigo científico* é o modo como a *esfera acadêmica* – na situação em análise aqui – delineia a interação social cujo mote é a *apropriação do conceito alfabetização científica*. Assim, a nosso ver, mesmo que o *gênero do discurso* fosse outro – um *ensaio*, um *verbete* de enciclopédia ou *gênero secundário* afim – compreender efetivamente em que consiste esse conceito para as finalidades de sua habilitação profissional requereria de *Érica* dois importantes movimentos: (i) uma leitura como *ato* do texto no *gênero*, para o que seriam necessárias outras condições objetivas por meio das quais a leitura lhe foi proposta; e (ii) consolidação do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) tanto com o autor como com a professora da disciplina – interlocutora mais experiente –, na máxima exaustão da experiência com esse conceito. Desse modo, entendemos que o *gênero* em si mesmo não é a questão capital, mas como por meio dele se articula esse processo de *apropriação conceitual*, e isso desloca a discussão do discurso para a episteme, sem, é claro, descuidar dele.

É nosso entendimento, assim, que, no campo de pesquisa em que imergimos, questões cultural-identitárias não se colocam como razões efetivas de maior ou menor familiaridade com determinados *gêneros do discurso*, porque a universidade não parece se apresentar para esses acadêmicos como reduto de erudição, como lugar imperscrutável de *letramentos dominantes* (com base em LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2001), como espaço diametralmente distinto de suas *práticas de letramento* pregressas; ao contrário, parece criar facilidades, para esses acadêmicos, bem maiores do que o esperado. O obstáculo, assim, para a ampliação do repertório seria buscar condições objetivas mais favoráveis para uma maior exaustão da experiência com o que está em estudo, quer (i) por meio de um investimento pessoal mais efetivo em tempo de dedicação para o que é do âmbito da *esfera acadêmica*, o que nos leva a questões ligadas à *volição* (VYGOTSKI,

2012 [1931]) e às *disposições pessoais* (LAHIRE, 2004); quer (ii) por exigências mais efetivas dessa mesma *esfera* para que isso ocorra de fato e, sobretudo, quer (iii) por implicações laborais e de inserção socioeconômica mais favoráveis aos acadêmicos. Diferentemente do que estudos britânicos do letramento tematizam, inferimos em nosso campo de pesquisa um apagamento exatamente dos elementos que constituiriam a *prática do mistério* (LILLIS, 2001), em nome de uma sensibilidade às condições objetivas de estudo desses acadêmicos. Eventual exacerbação dessa sensibilidade, como discutimos em seção anterior, termina por mimetizar a *esfera acadêmica* a outras *esferas do cotidiano*, nas quais escolher um livro como *Caos Químico* – como no caso de *Denis* – seria opção de entretenimento, de vulgarização científica.

Dando sequência ao foco desta seção, quanto ao *evento de letramento* que propusemos à *Fabíola*, estudante do Curso de Letras, retomava o texto *Repensando o objeto de ensino de uma aula de português*, que compõem o livro *Aula de Português*, de Irandé Antunes, o qual havia constituído *evento de letramento* vivenciado em sala por ela. Iniciamos nossa interação com *Fabíola* pedindo para que nos falasse sobre o conteúdo do texto lido, ao que ouvimos a seguinte enunciação:

(176) *Então... que::: primeiramente no início, na introdução do capítulo Irandé ressalta ali que::: as propostas de atividades é apenas sugestões, são apenas sugestões, né... que::: é::: dá a entender, digamos assim que::: tem o como fazer, que coloca ali né... deu, digamos assim, pistas, né, de COMO trabalhar aquela metodologia que tá ali posta, né... então, dentro da oralidade, leitura, escrita e gramática ali, né... o professor ele precisa criar estratégias, né, pra tentar, digamos assim... é::: conseguir é::: unir esses... essas características... então assim é::: analisando o que ela faz ali, analisa né, a realidade dos professores hoje é::: até coloca ali, se eu vou trabalhar com pronome então eu já pego um texto que tenha pronomes e::: trabalho né... e também coloca ali que não adianta eu pegar o texto e simplesmente tirar as frases do texto porque vai ser a mesma coisa, né... até então eu também tinha essa ideia que se você pegar o texto e tirar você tá fazendo... e não é assim né...*

você deve trabalhar a partir do texto e a gramática deve ser incorporada NATURALMENTE, essa parte assim foi um choque né, quando eu comecei a ler porque::: NATURALMENTE... O QUE É NATURALMENTE? Então ela deve ser algo não, digamos assim, exigido, cobrado, só aquilo... deve ah, ir trabalhando o texto, ‘olha, pessoal, isso aqui, né?’... a análise linguística também deve ser ampliada porque o aluno ele precisa compreender os usos reais da língua, então eu acho que::: nossa, foi perfeito esse capítulo, eu adorei, né e::: como eu comentei antes né, pensando já na::: na incorporação dessa::: dessa proposta pedagógica, né, ela é complicada mas é possível, né, acho que a gente tá estudando já justamente pra isso, né, pra tentar incorporá-la... nos planos e::: no futuro né, até nos estágios já né. (Fabiola, IAES, 2015, ênfases em negrito nossas).

Destacamos em negrito, em (176), o que, em nossa compreensão, remete à *leitura de reflexão* realizada por Fabiola e, sobretudo ao final, ao que nos parece ser uma apropriação efetiva do conteúdo em estudo. Ao se questionar sobre o que significa, na prática, em aulas de Língua Portuguesa, a incorporação da gramática de modo “natural”, ela faz o movimento de ‘levantar os olhos do texto para pensar’, o que se evidencia em outro momento da interação, apresentado a seguir:

(177) *Então assim... a gramática é::: coloca ali que ela deve ser incorporada naturalmente... até eu me questiono ‘como assim né, naturalmente né’... mas é::: eu acho assim que::: claro que o professor, dependendo da turma, dependendo do... por exemplo da série também ele PODE SIM comentar... em nenhum momento tá dizendo ali que não pode comentar sobre as nomenclaturas, acho até importante comentar né, mas ele precisa entender como que se dá esse uso né, por exemplo se::: se... analisar linguisticamente por exemplo o que faz, o que esse ‘se’ faz nessa determinada sentença da... do texto, por exemplo... e se fosse outra palavra no lugar desse ‘se’ ali (...) e da gramática, por exemplo, as próprias produções*

*textuais que os alunos fazem, a professora pode né, a professora pode analisar e ir trabalhando... não todos os problemas em uma aula... mas então pegou ali (...) acho que isso seria a incorporação naturalmente e não aquela coisa de::: tá, agora vamos entender o que é objeto direto, o que é sujeito, o que é isso, o que é aquilo... é claro que é bem diferente do que a gente aprende aqui... **porque eu entendo que eu enquanto professora eu preciso saber isso, mas não que eu deva exatamente passar pro meu aluno... pra começo de conversa eu NEM SABIA o que era análise linguística, fui saber aqui na graduação, nem sei se o professor fazia isso, não lembro.** (Fabiola, IAES, 2015, ênfases em negrito nossas).*

Em nossa ênfase ao final de (177), vemos a *assinatura do ato*, o movimento intrassubjetivo de produção de sentidos, o *ato de ler*, o que foi acompanhado de anotações feitas em seu caderno, algumas das quais apresentamos na Figura 20, a seguir.

Epítulo 3

Responde ao objetivo de ensino
de uma aula de português.

→ Revela que são orientações gerais
e sugestões de atividades. Nos demais
epítulos, Landi descreve o que
que fazer "como fazer" para trabalhar
com oralidade, leitura, escrita e gramática
nas aulas de português.

→ O professor precisa criar estraté-
gias e não apenas seguir o que lhe
dizem "o que fazer".

→ Processo de pesquisa, construção, releitura,
divisão, conexão com os alunos.

0800 772 2492 | www.dewagroup.com.br

A ideia de programa

→ É isso que Landi propõe aqui
em dizer que a escola deve ter
a pretensão de chegar aos usos sociais
da língua ^{no} forma como eles acontecem
na vida dos alunos.

→ "fingir um" função = só
se encontra entre 2 pessoas com alguma
finalidade, com contexto específico
muito, no mundo real, com intenção de
agir, pois que a escola se abre
da perspectiva momentânea e classifica-
tória.

a) Pela descrição de como atuam os
 professores ao lidar funcionalmente
 generalizando;
 b) Se o professor pretende ensinar os
 pré-requisitos / seleciona definições e classifica-
 ções de classe; depois escolhe o
 texto que apresenta premissas para
 identificar suas estruturas e classifica-
 ções. O texto deve apenas que ilustra
 uma maneira gramatical mas sendo
 objeto de estudo.
 c) Depois utiliza as informações do
 texto e fazemos o mesmo
 caso de antes. Então, prosa!

Movimento Contrário
 Texto como objeto de estudo:
 primeiro se estuda, analisa, compreende o
 o texto (notado e em cada parte).
 o texto é que conduz a análise.
 A partir do texto que se conduz
 os objetivos abordados e se
 escolhe as atividades.
 a) Cumprir a competência do
 volume 1 e o volume 2 mais
 fluente do fala, escrito, leitura
 e leitura.
 b) Provarmos que os alunos
 de português serão capazes de
 falar, ouvir, ler e escrever textos
 em língua portuguesa.

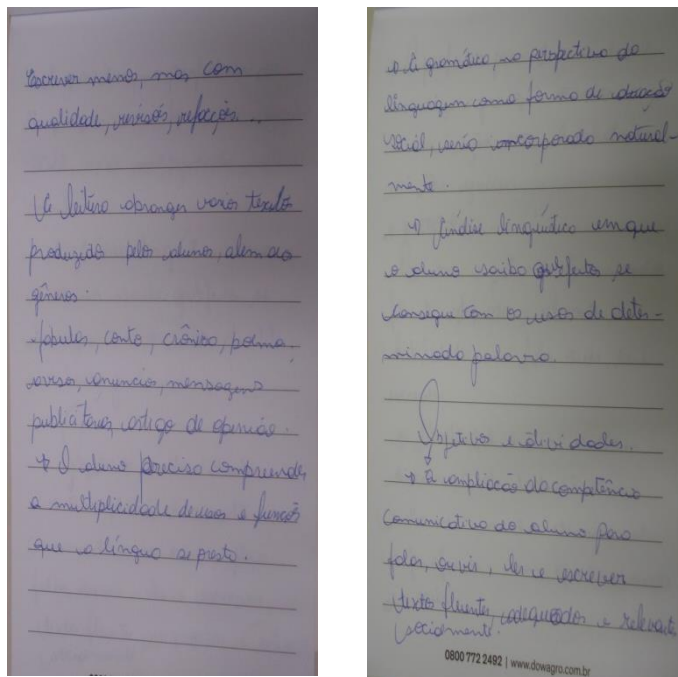


Figura 20: Anotações feitas por *Fabíola* durante a leitura do texto
Fonte: Geração nossa.

Durante a interação sobre o texto, *Fabíola* mostrou-se muito empolgada com o conteúdo lido: (178) (...) Nossa, esse capítulo foi assim... o CLÍMAX do livro, sabe... não que os demais não tenha sido, mas esse... ela ((a autora)) soube explicar bem, ali, relatar. (*Fabíola*, IAES, 2015). Com base nesse relato é possível compreender outra questão importante, que contribuiu para a produção de sentidos do texto: a leitura do livro todo, e não apenas de um de seus capítulos. Nesse caso, não se trata de fragmentação e de abreviação do *ato de ler*, o que problematizamos anteriormente neste capítulo com base nos dados que vimos analisando sobre vivências com o *ato de ler* textos em gêneros do discurso na esfera acadêmica, mas de assinatura do ato, do não *álibi* para o existir humano, o que implica o protagonismo do sujeito, sua reação-resposta. No encontro de *Fabíola* e da autora do texto, a participante de pesquisa assina o ato na tessitura, tecendo os ‘fios’ que cabe somente a ela, sujeito singular na relação com a alteridade, tecer

(com base em PONZIO, 2010b; 2013; 2014; BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Nesse caso, o *encontro* é de *Fabíola* e de Irandé Antunes; a autora se coloca como a interlocutora mais experiente com a qual a acadêmica se encontra, mas o faz pela intermediação do professor da disciplina, que promove o *encontro* e o alimenta.

Outro aspecto que destacamos, a partir da interação com *Fabíola*, refere-se à relação que a estudante fez desse texto com outros que já havia lido, suscitando, com isso, apropriação das discussões levadas a cabo no texto de Irandé Antunes:

(179) [*Você estabelece alguma relação desse texto de Irandé Antunes com algum outro texto que você já leu?*] ((risos)) *uhum, tem... tem várias relações... por exemplo o que a gente está vendo... deixa eu ver aqui ((folheou o caderno))... acho que o que a gente viu em Semântica e Pragmática... eu lembro que (+++) nos textos de estágio, por exemplo... hum::: como que é o nome (+++) ali, no próprio componente né, o “Por que não ensinar gramática na escola”... tem várias leituras, tanto desse semestre quanto do semestre passado... porque assim... ao longo da graduação, né, nós fizemos reflexões em torno disso né... não é que::: que, como eu tava comentando antes, que tá tudo errado, tem que riscar tudo e começar do zero, mas é partir daquilo que não deu certo (...).* (*Fabíola*, IAES, 2015).

Só é possível estabelecer essas relações quando há repertório de leituras congêneres a ser mobilizado pelo sujeito. Ainda, a *aprendizagem* se efetiva quando se consegue estabelecer relações de um conhecimento com outros, usando-o para outras finalidades. Trata-se, aqui, das possibilidades de que trata Vygotski (2012 [1931]) de operar psiquicamente com os conhecimentos foco de apropriação em uma relação dinâmico-causal, por meio da qual se historicizam novos modos de lidar com a realidade natural e social – para isso, o outro é fundamental, seja o professor, seja o autor, sejam ambos. O *ato* demanda o outro porque demanda o *encontro*.

Ao tratarmos, ao longo de nossa interação com *Fabíola*, das possíveis dificuldades que ela considerava ter enfrentado na compreensão do texto, ouvimos a seguinte resposta: (180) *Não, desse*

capítulo foi tranquilo... do livro todo, mais do capítulo 2, eu acho... mas depois, com a discussão em sala eu já compreendi. (Fabíola, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa). Mais uma vez remetemos, a partir da enunciação de Fabíola, assim como o fizemos na subseção anterior deste capítulo quando analisamos o excerto (153), à importância das relações intersubjetivas para a apropriação do conhecimento, para os processos de compreensão dos textos. Conforme Fabíola aponta, as relações intersubjetivas instituídas na aula, se decorrentes de uma ação docente planejada, para que possa haver implicações sobre o estado de *intersubjetividade* dos sujeitos (com base em WERTSCH, 1985), auxilia o estudante na mobilização dos ‘fios’ necessários ao desenho da tessitura que resulta do *encontro* de autor e leitor.

Abordamos, também, durante a *interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento*, questionamentos que envolvem a compreensão da *dimensão social* do *gênero do discurso* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Em se tratando da compreensão das finalidades do texto e do público com o qual dialoga, Denis manifestou: (181) *Por o livro ser destinado... ter o público-alvo mais::: com uma idade baixa, que é pra criança, até porque tem que interessar a criança, senão... ela não vai... eu me interessei pela Química não é de hoje... foi lá atrás, foi de pequeno.* (Denis, IAES, 2015). Essa informação sobre o público-alvo do texto não pareceu constituir objeto de atenção dos estudantes por ocasião da escolha do título, já que a orientação docente previa que os acadêmicos escolhessem um livro com foco na sua formação em Química, na condição de licenciandos; logo, não se tratava da escolha de título para trabalho futuro com os estudantes da Educação Básica. Esse enfoque na *dimensão social* do *gênero* foi discutido com eles durante a apresentação que fizeram sobre o livro, quando nós os questionamos sobre isso com o intuito de que percebessem as implicações dessa *dimensão social* no modo como o texto fora tecido. Sobre essa mesma questão do leitor privilegiado, ao ser interpelada sobre o texto que leu, Fabíola disse:

(182) *Eu acho que::: tá organizado em uma linguagem que dá pra entender, que não é, digamos assim, cem por cento DIFÍCIL de entender... [A quem você considera que esse livro se destina?] Ao professor, ela escreve PARA o professor, ou para quem está iniciando a carreira ali na docência, na formação*

de professores, por exemplo... isso é bem claro aqui. (Fabíola, IAES, 2015).

Fabíola retoma, assim, informação que está explícita no texto, uma vez que a autora menciona, textualmente, o público-alvo da obra, diferentemente do livro lido por *Denis*, no qual essa questão não está explícita e demanda ser inferida pela configuração da obra. Em se tratando, ainda, das relações que o leitor estabelece com a obra, com seu conteúdo, com questões externas, *Fabíola* fez as seguintes considerações sobre a relevância do texto de Antunes, publicado há mais de dez anos, para as discussões sobre ensino de Língua Portuguesa atualmente:

(183) *Demais, faz muito parte da realidade... até então, é::: a proposta de::: uma formação docente continuada, ela é muito válida pra isso, mesmo nós, graduandos agora, digamos assim... que estamos conhecendo e::: e nos apropriando dessas metodologias e desses textos, eu acho muito importante a formação, que continue.* (Fabíola, IAES, 2015, ênfase em negrito nossa).

Enfim, nesta seção problematizamos as relações entre as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* da leitura. Tendo retomado com os participantes de pesquisa do Ensino Superior *artefatos* constitutivos de *eventos de letramento* que vivenciamos com eles em aulas de que participamos, foi nosso objetivo procurar compreender como operavam cognitivamente – dimensão *intrassubjetiva* da leitura – com o que havia sido foco de relações *interspsíquicas* – não nomeamos, aqui, *intersubjetivas* porque entendemos estar em questão o *estado de intersubjetividade*, como leciona Werstch (1985). Nessa busca, inferimos movimento análogo ao que mencionamos em seção anterior sobre a Educação Básica, no sentido de serem reduzidas as possibilidades de efetivo *exorbitar* do *idêntico*, sobretudo porque não nos parece ter se dado efetivamente uma internalização do que foi interspíquico, para o que sinalizam os excertos que veiculamos nesta seção, à exceção de *Fabíola* que, não gratuitamente, era a única dentre os três acadêmicos que gozava de condições objetivas mais favoráveis para o processo de estudos: como bolsista do PIBID, não trabalhava durante o dia, diferentemente dos demais. Essa compreensão nos

aproxima mais efetivamente de interpretações pela via de constrictões de mercado, socioeconômicas, de classe social, que ancoram o pensamento vigotskiano, e menos efetivamente de constrictões de base cultural-identitárias que ancoram os estudos do letramento.

Fabiola, assim, afigura-se como exceção nessa inferência, porque parece caminhar para essa internalização, além das mencionadas condições objetivas mais favoráveis, possivelmente também em razão de *volição* e de *disposições pessoais* (VYGOTSKI, 2012 [1931]; LAHIRE, 2004) muito específicas, o que tem profundas relações com vivências na *esfera familiar* de que nos ocupamos no primeiro capítulo deste estudo. Com isso não queremos referendar compreensões já amplamente problematizadas pelos estudos do letramento que, ao denunciar impropriedades do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), deixaram claro que não se pode culpabilizar os sujeitos quando as razões que obstaculizam seu *desenvolvimento* são institucionais, de dominação cultural e sistêmicas e não individuais – neste caso, muito marcadamente socioeconômicas e de mercado. De todo modo, o oposto também nos parece um equívoco, quando se superestimam questões dessa ordem e se apagam questões de maior ou menor protagonismo dos sujeitos nesse mesmo *desenvolvimento* – seria o determinismo –, por isso evocamos o conceito vigotskiano de *volição*, como modo de operar psiquicamente que precisa também ser educado, assim como evocamos compreensões de Britto (2012; 2015) e de Duarte (2001; 2003) de que educação é *trabalho*, exige disciplinamento e esforço, sob pena de se vitimizar os acadêmicos em denúncias de dominação cultural, sob um completo apagamento de suas *disposições pessoais*. Também aqui a vara precisa encontrar um ponto de equilíbrio, sobretudo em tempos de exacerbação da fruição e do subjetivismo do prazer (com base em GIDDENS, 2002), na “pedagogia do gostoso” (BRITTO, 2015), assim como em tempos de exacerbação do poder do mercado, em ancoragens de base neoliberal (DUARTE, 2003).

5.2.3 Imbricamentos entre demandas acadêmicas, *disposições pessoais* e repertório cultural

Tendo presente as discussões que empreendemos anteriormente nesta seção de análise sobre as vivências com o *ato de ler* na *esfera acadêmica* – o que responde à alínea “a” da nossa segunda questão-suporte de pesquisa –, buscamos refletir, nesta subseção que dá fecho à

análise, sobre o potencial de *exorbitação* de tais vivências, em se tratando da ampliação das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa do Ensino Superior no que respeita ao *ato de ler* – resposta à alínea “b” da segunda questão-suporte.

No que se refere à *esfera acadêmica*, as vivências com o *ato de ler* se delineiam, historicamente, a partir do potencial de ressignificar as *práticas de letramento* dos sujeitos. Nesse sentido, considerando que se trata de espaço para estranhar o já sabido, para que se historicizem novos modos de lidar com a realidade natural e social (VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), cabe à *esfera acadêmica* facultar aos sujeitos um “[...] contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432), especialmente no que se refere à habilitação profissional do acadêmico, fazendo-o por meio da interação com o outro, que se enuncia em textos nos diferentes *gêneros do discurso* – daí a importância da leitura como *ato*. Conforme apontamos na subseção anterior, a *esfera acadêmica*, assim como a *esfera escolar*, em nossa compreensão, se permanecerem mimetizadas a outras *esferas do cotidiano*, podem incorrer no risco de se manterem no já sabido, na cotidianidade, sem tensionar – ideário vigostkiano – ou integrar – ideário bakhtiniano – as questões do *pequeno* e do *grande tempo*; e, em assim sendo, não é preciso haver processo educativo.

Nesse posicionamento vale a ressalva de que não estamos endossando universalismos tidos como excluidores, típicos do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), mas também não negamos o que é do âmbito do universal, compreendendo-o nesta tese como sendo o que ganhou o *grande tempo* e o *grande espaço* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Defendemos que o se coloca nesse âmbito do universal precisa ser tensionado ou integrado com o que é do âmbito do local, no já amplamente mencionado movimento entre *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]), entre *cotidiano* e *história* (HELLER, 2008 [1970]); entre o *local* e o *global* (STREET, 2003). Sob essas bases dialéticas ou dialógicas, compreendemos a apropriação de objetos culturais historicizados na vida humana e a formação humana, sob a perspectiva da omnilateralidade (SAVIANI; DUARTE, 2010) – e, neste caso, também nas especificidades da formação profissional. Assim, não descuidamos de especificidades tão caras a perspectivas contemporâneas – das quais nos distinguimos – como as pós-

estruturalistas, dos estudos culturais e pós-coloniais. Se, porém, não somos partidários de um universalismo teórico, também não o somos de um relativismo encapsulador, o que nos remete a Bakhtin (2010 [1920-24]).

Assim, é importante registrar que, no caso da *esfera acadêmica*, entendemos haver um componente substancialmente singular: a relação dos *artefatos* com o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Se, na *esfera escolar* lidamos com constituintes inequívocos do que se coloca no *grande tempo* – as tiras de Bill Waterson e o romance de Graciliano Ramos, ambas escolhas dos autores do livro didático ali em uso –, na *esfera acadêmica* problematizamos essa condição. Abrindo aos acadêmicos a escolha do livro a ser estudado, no caso da Química, não nos parece que tal escolha tenha recaído sobre um *artefato* potencialmente articulável com o *grande tempo*. E, sob contornos menos explícitos, entendemos dar-se o mesmo com as outras duas escolhas: (i) uma delas, um *artigo científico* de projeção de menor monta, cujo tema é marcado por uma problematização de origem, a extensão do conceito de *alfabetização* na isomorfia com o conceito de *competência*; a outra escolha (ii) uma obra paradidática de Irandé Antunes que reúne, na condição mais de resenha que de ensaio, questões que se colocam no *grande tempo*, mas que pouco provavelmente se projete, a obra em si mesma, como possibilidade de ladear os autores que são foco dessas resenhas. Reiteramos que esses *eventos de letramento* foram escolhidos tendo como critério a forma como traduziam os demais *eventos* que vivenciamos em campo.

Não é nosso objetivo aqui valorar autores e obras, sobrepor o *gênero ensaio* ao *gênero resenha*, questões amplamente denegadas por Street (1984). Não é nosso intuito fazê-lo sobretudo porque entendemos que Irandé Antunes, por exemplo, é autora importante para processos de formação continuada – como marcamos em (183) –, por exemplo, quando a formação inicial já se consolidou. Nosso foco é problematizar o papel da *esfera acadêmica* na formação inicial, nas possibilidades de *exorbitação do idêntico* requeridas para que essa formação inicial aconteça, na disponibilização de fios para outros tempos e outros espaços sociais e culturais, o que exige o diálogo com o que se projeta na *grande temporalidade* e na *grande espacialidade*.

Quanto mais encurtada é essa projeção, menores nos parecem ser as possibilidades de *exorbitação*. Vemos, nos três casos discutidos nesta seção, a força do ‘*apud*’, contatar com o que se coloca no *grande*

tempo por um revozeamento facilitador: isso se dá, a nosso ver, nas três escolhas, duas delas docentes e uma delas discente. Seria esse um caminho inicial para que os acadêmicos conheçam as fontes primárias dos objetos culturais que estão sendo tematizados para apropriação? Seriam esses *eventos* exceções nesse percurso de formação? Ou estaria a *esfera acadêmica* operando sistematicamente nesse modo revozeado? A menção a *handbooks*, como marcamos em (156), é também indício do revozeamento, tendo presente que esses manuais constituem os ‘livros didáticos’ do ensino superior. As condições objetivas que vivenciamos em campo sugerem que a resposta esteja nessa terceira opção – operar sistematicamente com o revozeamento – o que demanda especial atenção quando nos parece que a internalização – dimensão *intrassubjetiva* da leitura – encontra obstáculos para se consolidar mesmo nesse revozeamento.

Esse movimento de revozeamento, em que se abrevia o *encontro* dos acadêmicos e dos autores fundantes da área, em textos que constituem referenciais para a sua formação, atrelados à *grande temporalidade*, seguramente não configura movimento exclusivo do nosso campo de pesquisa. Em outras instituições de Ensino Superior, privadas e públicas – questão a carecer de novas pesquisas para superar a condição, aqui, de mera menção empírica –, atividades de superficialização, de aplanamento, encontram-se presentes, mantendo a *esfera acadêmica* no que vimos chamando aqui de *órbita do idêntico*. As formações aligeiradas de que se ressentem hoje professores universitários e acadêmicos, quer o sejam pela abreviação do tempo de formação, quer seja por modalidades novas que se colocam favorecendo perspectivas de um mercado cada vez mais apressado, parecem-nos enfoques a requerem tais novos estudos.

No campo em que estamos imersos esses contornos ganham ainda mais preponderância, em nossa compreensão, pelas especificidades da universidade em questão, na qual ingressam sujeitos com historicidade de educação pregressa em ambientação rural, para os quais a recorrência da leitura e da escrita nas interações que configuram seu cotidiano consolida-se de forma muito específica, como inferimos com base nos dados discutidos no capítulo anterior desta tese. Nesse *cronotopo*, a *esfera acadêmica* se coloca como espaço privilegiado para o convite à *exorbitação*, uma vez que a *esfera familiar* caracteriza-se por rarefação de diferentes usos da escrita, e a *esfera escolar* protela, sob vários aspectos, o *exorbitar* por meio do *ato de ler*.

Importa considerar, ainda, que se a *esfera acadêmica* opera sistematicamente com o revozeamento e a fragmentação, as possibilidades de *exorbitação* ficam atreladas mais fortemente ao protagonismo dos sujeitos, às *disposições pessoais* (LAHIRE, 2004), ao capital axiológico colocado em favor da busca pela ampliação das vivências com os usos da escrita. Transcender a *órbita do idêntico*, nesse caso, exige do sujeito ter consolidado relações intersubjetivas estabelecidas na ambientação familiar por meio do *ato de ler*, bem como haver projeção de uma *memória de futuro*, o que, com base na *assinatura do ato*, do *não álibi para o existir*, sustentará a constituição de uma condição de participação efetiva, como *insider* (KRAMSCH, 1998) na *esfera*, a fim de *exorbitar*. Em se tratando dos participantes de pesquisa do Ensino Superior, conforme apontamos em subseção anterior, *Fabíola*, inferimos, assume maior protagonismo nos processos de internalização do que é interpsíquico, num movimento de reação-resposta aos textos lidos que parece ter componentes muito acentuados de *intersubjetividade* familiar – a mãe com maior nível de escolaridade, pedagoga atuante – como discutimos no primeiro capítulo – e *disposições pessoais* suas (LAHIRE, 2004), o que tem profundas relações com poder contar com condições objetivas mais favoráveis sob o ponto de vista de sua inserção socioeconômica: pôde deixar de trabalhar e manter-se como bolsista na universidade.

Partindo da importância de tais reflexões, problematizamos o modo como se tem facultado o *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra* na *esfera acadêmica*. Reafirmamos nossa compreensão de que, como um “[...] processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431), a educação, e, de modo mais específico nessa discussão, os processos educativos levados a cabo no Ensino Superior, devem criar condições para a consolidação do *encontro*, sem o que não há *exorbitação*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, como uma tessitura de fios, constituiu-se de um emaranhado de vozes que, entrelaçadas, tecem o tema *leitura*. Ao mobilizar os fios para compor a trama, buscamos constituir novos tecidos, a partir de ancoragem teórica de base histórico-cultural, sobre vivências com o *ato de ler*. Propomo-nos compreender *práticas de letramento* de sujeitos com inserção familiar e de escolaridade básica em ambientação rural em seus *encontros*, nos quais lhes são requeridos *atos de ler* textos nos *gêneros do discurso*. Assim, o foco deste estudo foram vivências com o *ato de ler* em se tratando de alunos em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, em uma perspectiva que se pretendeu longitudinal.

A busca pela constituição de uma tessitura que trouxesse contribuições em relação a este tema foi norteada pela seguinte questão de pesquisa: **Em se tratando de alunos em finalização de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e de graduandos do Ensino Superior participantes desta pesquisa, com inserção familiar e escolaridade básica em ambientação rural no município de Realeza – PR, como se caracterizam suas vivências com o ato de ler, considerando a natureza situada das relações que instituem nas esferas familiar e escolar/acadêmica?** Nesse sentido, para responder a essa questão de pesquisa e a seus já anunciados desdobramentos geramos dados, por meio de *entrevistas, observações com notas em diário de campo, interação sobre artefatos constitutivos de eventos de letramento, rodas de conversa e pesquisa documental*, com nove participantes de pesquisa, sendo três de cada um dos seguintes níveis de escolaridade: 9º ano do Ensino Fundamental; 3º ano do Ensino Médio e Ensino Superior. Nossa principal unidade de análise, considerando as diretrizes do *Diagrama Integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), foi o *encontro*, tendo por escopo os *eventos de letramento*, como o *lôcus* para tais *encontros*.

No que se refere à historicidade dos participantes de pesquisa com a escrita, na vivência de *eventos de letramento* e, no âmbito deles, na familiarização com *artefatos* (HAMILTON, 2000) diversificados da *cultura escrita* no cotidiano da *esfera familiar*, inferimos tratar-se de

experiências pontuais com essa modalidade da língua nas relações intersubjetivas vivenciadas nessa *esfera*; rarefação do *ato de ler* atrelada também aos *letramentos vernaculares*. Ainda no que diz respeito à *esfera familiar*, vivências episódicas caracterizam os usos que se fazem da leitura e da escrita via dispositivos eletrônicos; computadores e celulares, por exemplo, são elementos alheios à *ecologia* de que nos ocupamos nesta tese na condição de recursos recorrentes e diversificados que compõem o cotidiano dos sujeitos para finalidades da escrita desse mesmo cotidiano e para além dele.

Em se tratando do *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* que facultem o exercício da *visão*, a *afiguração* (L. PONZIO, 2002), a *esfera escolar*, ao manter-se filiada ao *teoreticismo*, o que vimos chamando de uma *órbita da tradição*, que prescinde da *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), distancia-se de se colocar como lócus para o *encontro da outra palavra* e da *palavra outra* (PONZIO, 2010b), espaço para a *exorbitação do idêntico*. De modo congênere, a *esfera acadêmica* caracteriza-se por um processo de mimetização à *órbita do idêntico* no que se refere ao *ato de ler*, uma vez que o movimento é de revozeamento de textos fundantes das áreas foco de habilitação profissional, com fragmentação da leitura e aplanamento da compreensão. Assim, em nossa compreensão, na *ecologia* de que nos ocupamos, família e escola/universidade mimetizam-se por cultivarem *práticas de letramento* que mantêm intocada uma *órbita do idêntico*.

Institui-se, pois, como desafio a reorientação dessa *órbita*, para o que se demanda a aposição de novos fios, que deem novos tons ao tecido, provocando o estranhamento do cotidiano por meio – para as finalidades desta tese – do *encontro* efetivo dos estudantes com autores no *grande* e no *pequeno tempo*, de modo a que, pela via do *ato de ler*, levantem os olhos dos textos para pensar sobre eles e, por implicação, sobre si próprios e sobre seu entorno, abrindo-se para que o simpósio de vozes em que enunciam esses autores incida sobre a *órbita do idêntico*, reorientando-a; mesmo que tal reorientação constitua-se de opção pessoal pela manutenção nessa mesma *órbita*, o que – em havendo – já não aconteceria por contingências de estar/manter-se nela sem possibilidades outras, mas pela via da conquista da autorregulação da própria conduta nesse *mesmo orbitar* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; PONZIO, 2013; BAKHTIN, 2011 [1979]). Eis o delineamento da tese que configura este estudo.

Tendo enunciado essa tese, resposta à nossa questão de pesquisa, não vamos nos ocupar, a partir daqui, nessas Considerações Finais, de um resgate pontual das discussões empreendidas ao longo de todo o trabalho que culminaram nesse enunciado de tese, o que nos faria repetitivos. Assim, gostaríamos de, partindo de nossa tese, discutir algumas das inquietações que nos desassossegam a partir da realização dela.

Com esse propósito, consideramos importante problematizar o papel da escola em espaços de ambientação rural caracterizados pelo desprivilegiamento econômico, cuja *ecologia* – nos termos de Barton (1994) – prescinde de uma marcação grafocêntrica mais efetiva, reiterando-se nossa compreensão de *grafocentrismo* como envolvendo outras semioses de base gráfica ou em interface com o gráfico, para além do signo verbal escrito, mas sem desconsiderá-lo. Nesses espaços, e considerando também a caracterização das vivências com a leitura na *esfera familiar*, nesse mesmo lócus, compete à *esfera escolar* colocar à disposição dos estudantes, pela via do *ato de ler*, ingredientes para *extralocalização* que permitam o estranhamento da realidade cultural na qual estão imersos para, a partir desse estranhamento, do tensionamento entre o que é do *grande* e o que é do *pequeno tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), apropriarem-se de novas formas de compreensão da realidade natural e social. Em a escola não o fazendo, o potencial de *exorbitação* reduz-se sobremaneira, tanto nesses espaços de ambientação rural como nos outros tantos espaços em que o desprivilegiamento econômico – e baixa escolaridade, como implicação – se instituem. De todo modo, sublinhamos que, estando conjugados ambientação rural e desprivilegiamento socioeconômico, a importância do papel da escolaridade recrudescer.

A respeito das vivências com o *ato de ler* textos em *gêneros do discurso* historicizadas na *esfera acadêmica*, algumas questões relacionadas à imersão na *cultura escrita* nas diversas especificidades que compõem as áreas de formação acadêmica nos inquietam. Antes de abordarmos essas questões, é importante mencionar que o percurso de desenvolvimento da tese previu um contato intenso com os estudos do letramento, porque neles há uma problematização efetiva de como as *práticas de letramento* na *esfera acadêmica* se distinguem das *práticas de letramento* da maioria dos estudantes que ingressam no Ensino Superior. Essa distinção, no entanto – muito entranhada com o pertencimento identitário do qual Ponzio (2013) nos convida a fugir –,

não ganhou a projeção que inicialmente pensamos que ganharia nesta tese, pois, em nossa imersão em campo, entendemos ter encontrado menos efetivamente a mencionada *prática do mistério* (com base em LILLIS, 2001) e mais efetivamente uma mimetização da *esfera acadêmica* ao que vimos chamando aqui de *órbita do idêntico*. E, nessa compreensão, emergiu muito explicitamente a força da perspectiva do *mercado de trabalho* e das implicações socioeconômicas que o acompanham – base para as considerações de Ponzio (2013; 2014) sobre a necessidade de *exorbitar o idêntico* – e menos explicitamente problemas de identidade que emergem em dissociações de *práticas de letramento* dos estudantes e *práticas de letramento da esfera acadêmica*. Nesse sentido, tornaram-se mais fecundas para a tessitura da tese as discussões sobre relações entre *intersubjetividade* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931] e WERTSCH, 1985), *esfera da atividade humana* e *aprendizagem e desenvolvimento*, sob a égide de *tempo de trabalho* e *órbita do idêntico*, do que propriamente as discussões dos estudos do letramento.

Em se tratando dos processos de formação acadêmico-profissional dos participantes de pesquisa, compreendemos que o *encontro* deles e dos autores fundantes de sua área de formação, na leitura como *ato*, é condição para a inserção nesse campo, para além da mera circulação nele. A formação acadêmico-profissional, assim, não pode se dar a partir do revozeamento, que é elemento para a facilitação da compreensão e resposta a demandas de *tempo de trabalho*. Nesse sentido, *artefatos* como *hadbooks* ganham projeção uma vez que, considerando seu caráter introdutório, criam condições de facilitação para que os sujeitos encontrem, pela via indireta, os autores nos textos fundantes da área de formação e, mesmo eles – os *handbooks* –, tendem a dar lugar a *slides* e *handouts* sobre seu conteúdo, no que seria um revozear do revozear. Como fontes únicas de leitura na apropriação de objetos culturais base para a habilitação profissional, esses *artefatos* institucionalizam a facilitação do percurso de formação.

Eis um dos grandes desafios da formação acadêmica: facultar ao sujeito o *encontro da palavra outra*, pois a *palavra outra* é a palavra do *encontro* (PONZIO, 2010b). O caminho para isso não nos parece ser a exacerbação da sensibilidade em relação ao aluno, às constrições para o tempo de estudo decorrentes do mercado laboral. Talvez tenhamos chegado ao momento de buscar a equanimidade da curvatura da vara entre a erudição estrita de servilidade à abstração – denunciada como

modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) – e a sensibilidade exacerbada em relação ao *local* – denunciada como insularização relativista (BRANDT; CLINTON, 2002). Em nosso entendimento, assim, movimentos de superficialização, que abreviam o tempo do *encontro*, decorrentes da exacerbação da sensibilidade às contingências de tempo e de recursos financeiros dos estudantes, configuram-se tão excludentes quanto a *prática do mistério* (LILLIS, 2001), por contingenciarem o sujeito ao desconhecimento do que se coloca fora da *órbita* em que gravita.

A dificuldade para o *exorbitar do idêntico*, o que se institui, na *esfera acadêmica* – para as finalidades desta tese – em decorrência do aplanamento da compreensão no *ato de ler*, da superficialização, levamos a problematizar se, no *lôcus* em que imergimos e no qual atuamos profissionalmente – daí o interesse de pesquisa – haveria implicações de fragilização da própria formação docente universitária. Na Universidade em questão, instituição jovem, ainda em historicização inicial, a maioria de nós, professores ali atuantes, não vimos de longa experiência de docência no Ensino Superior, o que nos coloca no tateio entre esses delicados limites de surdez ou exacerbação em relação a quem é nosso aluno ali. A busca pela equanimidade que impede a curvatura da vara para cada um dos polos parece ser um desafio a exigir farta discussão entre nós e, como formadores de licenciados, farta discussão nossa com a *esfera escolar*, sobretudo tendo presente que as três disciplinas acadêmicas em que imergimos mantêm interface com a Educação.

Assim, entendemos ter encontrado três *ecologias* distintas umas das outras, porque respectivas a três *esferas* diferentes da atividade humana, as quais, porém, parecem gravitar em uma mesma *órbita*, reiterando-se mutuamente. Entendemos que essa gravitação não constitui uma sintonia, mas uma mútua ratificação e que os elementos de que ela se compõe relacionam-se muito mais efetivamente a questões de ordem econômica – e, por implicação, reiteramos, de questões de baixa escolaridade – do que propriamente a questões de ambientação rural. Nossos resultados repercutem muito proximamente resultados de Euzébio (2011), Pedralli (2014), Irigoite (2015) e Pereira (2015), estudos de nosso Grupo de Pesquisa em espaços urbanos – mais que isso, espaços metropolitanos – de vulnerabilidade social. Neles, o desenho da ação dos processos educacionais formais contribuía também para a manutenção de uma mesma *órbita* ou reiteração de uma *ecologia*.

Inquietação substantiva para nós, ao final desta tese, é o papel que nos cabe, como *esfera acadêmica*, sobretudo no âmbito dos programas de pós-graduação ocupados com formação docente para as licenciaturas, no sentido de provocar discussões que transcendam modismos universitários de teorias que se sucedem e em nome de cuja filiação não raro se denega a importância de possibilitar ao sujeito conhecer para além da sua *órbita* imediata e, em conhecendo criticamente, fazer suas opções de por onde/onde gravitar. Em outras palavras: importa que as *esferas escolar e acadêmica* criem condições para que os sujeitos ampliem seu repertório cultural, o que implica *intersubjetividade* nos termos de Werstch (1985).

Uma questão coloca-se como transversal ao longo desta tese: ‘o que a escola pode’ e ‘o que não pode’ na sociedade de que é parte. Estamos cientes de que se trata de uma complexa discussão que ocupou a obra de importantes autores, a exemplo de Basil Bernstein, Henry Giroux, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Dermeval Saviani, Paulo Freire e tantos outros grandes teóricos do tema. Trata-se, ainda, de uma discussão que, em abordagens pós-críticas, ganha contornos de efetiva problematização em enfoques pós-estruturalistas, pós-colonialistas, dos estudos culturais e afins, do que o pensamento de Michel Foucault parece ser exemplo singularmente relevante. Em se tratando especificamente da formação de leitores – tema desta tese –, Haquira Osakabe, em obra antológica de Zilberman (1991) sobre o tema, já problematizava essa questão quando discutia complexidades do acesso ao mundo da escrita.

Estamos, pois, cientes de que se trata de uma questão espinhosa delegar à escola o papel que lhe reputamos ao longo desta tese. Importa, assim, neste fecho, registrar essa ciência tal qual a discussão se coloca, sobretudo na segunda metade do século XX, nos estudos da Sociologia, da Filosofia, da Educação, da Literatura e afins. Ousamos, no entanto, insistir em pensar como Saviani (2008 [1983]) que **a escola pode** contribuir de modo fundamental para a historização dos sujeitos e, como Britto (2012; 2015), que **à escola compete ampliar as vivências dos sujeitos com a leitura**, facultando-lhes a apropriação da cultura do *grande tempo*, sobretudo se estivermos falando da escola nos espaços de fragilidade socioeconômica, o que nos leva também a Kleiman (1995), que a concebe, ali, como principal *agência de letramento*. Assim, ainda que no contrafluxo do pensamento pós-moderno, ‘polianamente’ ou não, seguimos teoricamente cientes na defesa dessas possibilidades.

Personalizando, neste final, o tom dessas inquietações apresentadas, registro aqui se constituem em elementos impulsionadores da minha atuação profissional no campo lócus do estudo, uma vez que me compreendo como em processo contínuo de formação. Com a realização desta tese, que me possibilitou conhecer mais especificamente como se configuram as vivências com o *ato de ler na ecologia* da qual a universidade em que me insiro é parte, compreendo que poderei atuar de modo mais consequente na formação dos acadêmicos – sobretudo os licenciandos –, considerando o desafio da busca pelo equilíbrio da vara mencionada anteriormente. Meu compromisso, também, volta-se para a *esfera escolar*, com a qual estabeleço laços estreitos por trabalhar com professores de Língua Portuguesa, seja nos processos de formação inicial ou continuada desses docentes.

Os resultados deste estudo, assim como resultados de outros – já mencionados – estudos do Grupo de Pesquisa de que faço parte, sinalizam para grandes desafios – ainda em questão pulsante – em se tratando de como a *esfera escolar* opera com o ensino de língua e de como a *esfera acadêmica* instrumentaliza a *esfera escolar*. A dimensão que se quis longitudinal desta tese sinaliza para dois importantes pontos: (i) a força da *órbita da tradição*, na *esfera escolar*, e para como essa *órbita* contribui para reiterar a *órbita do idêntico*; e (ii) a rendição da *esfera acadêmica* à força do mercado e como essa rendição contribui para referendar essa mesma *órbita do idêntico*. Trata-se seguramente de desafios para cuja superação, em *assinando o ato*, buscarei contribuir, de modo a consolidar processos de formação de leitores que facultem a *exorbitação*.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Em busca de pistas. In: _____. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997, p. 13-36.

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-45.

ALMEIDA, Kamila Caetano. **Sobre vozes e tensões**: implicações de *práticas de letramento* e relações intersubjetivas na *esfera jurídica*. Florianópolis, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

_____. O autor e a personagem. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1924-27], p. 3-20.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1924-27], p. 367-392.

_____. [VOLOCHÍNOV]. **O Freudismo**: um esboço crítico. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1929/1969].

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1975].

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAQUERO, Marcello. **Pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARTON, David. **Literacy**: an intriduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

_____; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

_____. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

_____. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y**

sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.

BATISTA, Antônio A. G.; KASMIRSKI, Paula Reis; VÓVIO, Claudia Lemos. Determinantes de intensidade e diversidade de práticas de leitura. In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 239-267.

_____; VÓVIO, Claudia Lemos; KASMIRSKI, Paula Reis. Práticas de leitura no Brasil, 2001-2011: um período de transformações. In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 189-237.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, L.V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORGES, Teresa Maria Machado Borges. **Ensinando a ler sem silabar**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

BORGES, Simone Bueno. As múltiplas faces da formação em leitura. In: FIGUEIREDO, Débora de Carvalho et al (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem: apresentações do IX CELSUL**. Florianópolis: Insular, 2012, p. 277-290.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010 [1970].

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, 2002, p. 337-356.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAFIEIRO, Delaine; RIBAS, Ceris. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 421-454.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2011 [1984].

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de *leitura/práticas de leitura*. Florianópolis, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2012.

_____. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul/dez 2009.

_____; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suziane S. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. **Letras-Português no EaD**: tão longe, tão perto. 1 ed. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2012, v. 1, p. 126-145.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (org.). **Linguagem e escolarização**: alfabetismo e leitura. Florianópolis: Insular, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALI, Rosângela. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

_____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 5, 2013.

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 2013.

_____; LESNHAK, Simone. Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica: desafios do encontro da outra palavra com a palavra outra. **Revista do GELNE** (UFC), v. 16, p. 20-35, 2015.

_____; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago 2014.

_____; GOULART, Anderson J. **O ato de dizer em eventos de letramento**: articulações entre arquitetônicas distintas. 2015 (no prelo).

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. **Revista Alfa**, São Paulo, 59 (2): 255-279, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito deintersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 107-132, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa; BONAMINO, Alcía. Alfabetismo e leitura no Pisa, no Enem e no Inaf: comparando concepções e alcances em matrizes de referência de avaliação de larga escala. . In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 395-419.

CUNHA, Antonio Eugenio. **A história da educação privada brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa**. s.d. Disponível em: <http://www.facefaculdade.com.br/arquivos/revistas/A_HISTRIA_DA_EDUCAO_PRIVADA_BRASILEIRA_E_O_PRINCIPIO_DEMOCRTICO_DA_LIVRE_INICIATIVA.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

DAGA, Aline C. **Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EaD**. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Línguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013.

DE ANTONI, C.; MARTINS, C.; FERRONATO, M. A.; SIMÕES, A.; MAURENTE, V.; COSTA, F. & KOLLER, S. H.. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 53(2), 2001, p. 38-53.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica à apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

DUARTE; Newton; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 422-590.

DURANTI, Alessandro. Métodos etnográficos. In: _____. **Antropologia linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 125-172.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola:** um estudo sobre *práticas e eventos de letramento* em uma comunidade escolar em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007, p. 43-50.

_____. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de

Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24]. p. 147-158.

FIAD, Raquel. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FILHO, Edmundo Juarez. **História e alegoria em São Bernardo de Graciliano Ramos**. Dissertação. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

FISCHER, Steven R. Lendo o futuro. In: ____ **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 279-315.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009a.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b. (Coleção pesquisa qualitativa).

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: Área de Linguagens**. 2016.

FREIRE, Roberto. **O empobrecimento do Brasil**. 6 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.pps.org.br/2015/11/06/roberto-freire-o-empobrecimento-do-brasil/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexes a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 125-153.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). **História da cultura escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, João W.; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes:** Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial:** migrações no oeste do Paraná (1940-1970). 2. reimp. Cascavel: Edunioeste, 2008.

HADDAD, Sérgio. A Escola Católica: seu passado, seu presente, seu futuro. In: _____. **A Educação na América Latina:** continente em vias de desenvolvimento. São Paulo: Ammed, 1981. p. 31-56.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Lingüístico,** Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David;

HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-34.

_____; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto/Cleveland: British Library, 1993.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2011.

_____. **Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra**: um estudo sobre a *ecologia* de apropriação da escrita na esfera escolar. Florianópolis, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2015.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity**: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, v. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998a, p.47-70.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1989].

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. NY: Oxford University Press, 1998.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Trad. Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Gloal: 2009. p. 99-112.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v.23, p. 157, 16p, 1998.

LESNHAK, Simone. **O sujeito na relação com o outro por meio da escrita**: a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing**: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

L. PONZIO. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

_____. As relações do texto. In: _____. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B.A. Graphis, 2002. Tradução Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, com revisão de Giorgia Brazzarola. (no prelo)

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2013 [1979].

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZE, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Rarábola, 2006. p. 83-102.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

_____. Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica. **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP, 2012.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2002.

_____. Mixing methods in a qualitatively driven way. **Qualitative Research**, v. 6, n. 1, p. 9-25, 2006.

MENEZES FILHO, Naercio. Os determinismos da evolução do alfabetismo no Brasil. In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 95-114.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 17, p. 621-626, 2012.

_____. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

MORAIS, José. O que é a leitura. In: _____. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1996, p. 110-114.

MOSSMANN, Suziane da Silva. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

OLABUENAGA, Jose Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: métodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen M. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa

Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2015.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a formação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZE, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Rarábola, 2006. p. 103-116.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010a [1924].

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

_____. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

_____. Identidade e alteridade. In: _____. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. (Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo).

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 49-94.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 9-29

RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'império; BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Desenvolvimentos metodológicos do INAF. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 51-7

RIBEIRO JR, Josafias Cardoso. **Calvin e Hobbes contra o mundo**: reflexões sobre a obra de Bill Waterson. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Comunicação. Faculdade de Comunicação – Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

ROJO, Roxane. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) e os novos letramentos. In: RIBEIRO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 455-478.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**. Bari: Laterza, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].

SCALON; Celi; SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/se/v27n2/a09v27n2.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SERRA, Elizabeth D. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 65-85.

SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 [1999].

SILVA, Sandra Batista de Araujo; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio. **História da cultura escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007. p. 365-404.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003 [1989].

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2004, p. 155-179.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The Written World**: studies in literate thought and action. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Literacy events and Literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. John Benjamins B. V., 2000. p. 17-29.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol.5 (2), 2003a.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento. **Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade**. [s.l.], outubro de 2003.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

TOMAZONI, Eloara. **O ato de escrever em *encontros* na escola**. Florianópolis, 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2016.

VYGOTSKI, Lev. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas** – Tomo III. 2012 [1931].

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VILICIC, Filipe. A leitura na era digital. **Veja**, ano 49, n. 10. 9 mar. 2016, p. 78-83.

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y La filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela

B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64. – (Coleção Idéias sobre Linguagem).

WERTSCH, James V. Semiotic mechanisms in Vygotsky's genetic law of cultural development. In: _____. **Vygotsky and the social formation of mind**. 1985, p. 158-183.

XAVIER, Flávia P.; ALVES, Maria T. G.; SOARES, José F. Eficácia da escola pública e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): possibilidades de análise. In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 115-134.

YIN, ROBERT K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.) **Letramentos**: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.71-95

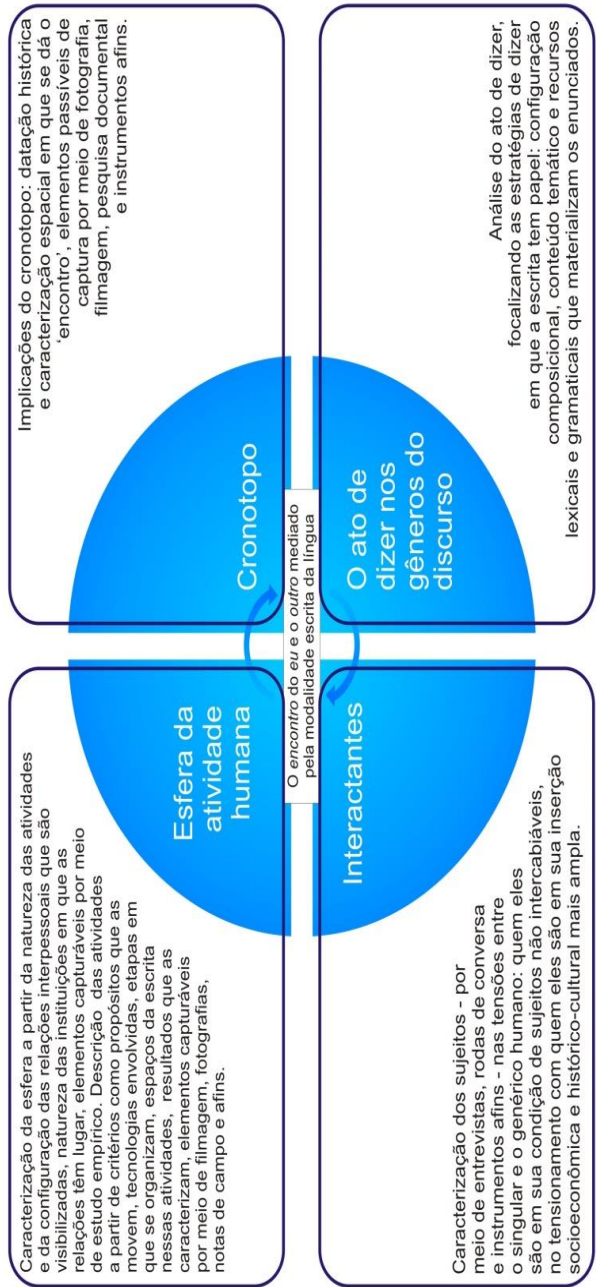
ZAVALA, Virginia; CÓRDOVA, Gavina. **Decir y callar**: lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – DIAGRAMA INTEGRADO

Eventos de letramento



Práticas de letramento

Construção histórica da esfera da atividade humana em questão, historicidade dessas atividades, valorações atribuídas a elas, familiarização dos sujeitos com tais atividades, o papel da escrita nessas atividades no que respeita à transformação dos sujeitos e a transformações do meio social, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Esfera da atividade humana

Historização do cronotopo; construção histórica do espaço social implicado: valorações prevalentes quanto aos usos da escrita vernaculares ou dominantes; demandas interacionais da escrita na datação histórica em questão no que respeita a implicações do grafocentrismo no cronotopo em estudo; elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Cronotopo

O encontro do eu e o outro mediado pela modalidade escrita da língua

Interactantes

Enfoque no *continuum insider* versus *outsider*; estudo da história dos sujeitos em relação a suas vivências anteriores, a valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [dis]simetrias nessas mesmas experiências, relações entre a caracterização dos sujeitos e os propósitos sociais que movem o 'encontro'. maiores ou menores convergências entre vivências /experiências/valorações com/da escrita entre os sujeitos, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

Significações depreensíveis do agenciamento de recursos lexicais e gramaticais em favor dos projetos de dizer; implicações discursivas materializadas nos enunciados e relações dessa materialização com a história dos sujeitos e com a natureza do *encontro*, elementos depreensíveis por meio da análise linguística explicitada no quadro dos eventos.

ANEXO B – TIRA NO LIVRO DIDÁTICO

EXERCÍCIOS

Leia a tira:



(Bill Watterson, Calvin e Haroldo – E foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad, 2007. p. 63.)

1. Indique o radical destas palavras da tira:
 - a) olha
 - b) decodificador
 - c) jeito
 - d) secretas
2. Forme uma família de palavras a partir dos radicais das palavras:
 - a) entender
 - b) jeito
3. Indique o radical, a vogal temática e o tema da forma verbal **podemos**, empregada na tira.

ANEXO C – TRECHO DO ROMANCE SÃO BERNARDO NO LIVRO DIDÁTICO

O autor de *Vidas secas* sobressai entre os demais de sua época, não só pelas qualidades universalistas que apresenta, mas sobretudo pela linguagem enxuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro.

São Bernardo

O romance *São Bernardo* é narrado em 1ª pessoa por Paulo Honório, que se propõe a contar sua dura vida, dos tempos de guia de cego até a situação de proprietário da Fazenda São Bernardo.

Dotado de muita vontade e ambição, depois de uma vida de lutas e brutalidades, Paulo Honório realiza seu sonho de se tornar fazendeiro, adquirindo a propriedade São Bernardo, onde fora trabalhar de enxada. Casa-se aos 45 anos com a professora Madalena, que, boa e compassiva por índole, passa a se interessar pela vida de miséria e agruras dos empregados da fazenda e a interceder por eles junto a Paulo Honório. Iniciam-se os desentendimentos entre eles. As discussões se intensificam. Nem a gravidez de Madalena nem o nascimento do filho põem fim àquela situação. Angustiada pelo despotismo e pelo ciúme doentio de Paulo Honório, Madalena suicida-se.

LEITURA

O episódio a ser lido situa-se no final da obra, dois anos após a morte de Madalena. Os amigos deixaram de frequentar a casa. Paulo Honório, concretizando uma antiga ideia de compor um livro com auxílio de pessoas mais entendidas, entrega-se à empreitada de contar a sua história.

Sou um homem arrasado. Doença! Não. Gozo perfeita saúde. Quando o Costa Brito, por causa de duzentos mil réis que me queria abafar, vomitou os dois artigos, chamou-me doente, aludindo a crimes que me imputam. O Brito da Gazeta era uma besta. Até hoje, graças a Deus, nenhum médico me entrou em casa. Não tenho doença nenhuma.

O que estou é velho. Cinquenta anos pelo S. Pedro. Cinquenta anos perdidos, cinquenta anos gastos sem objetivo, a maltratar-me e a maltratar os outros. O resultado é que endureci, calejei, e não é um arranhão que penetra esta casca espessa e vem ferir cá dentro a sensibilidade embotada.

Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?

[...]

As janelas estão fechadas. Meia-noite. Nenhum rumor na casa deserta.

Levanto-me, procuro uma vela, que a luz vai apagar-se. Não tenho sono. Deitar-me, rolar no colchão até a madrugada, é uma tortura. Prefiro ficar sentado, concluindo isto. Amanhã não terei com que me entreter.

O equilíbrio no romance

Em um dos seus escritos, o crítico Antonio Candido afirma que todo grande romancista destaca-se pelo seu desempenho em pelo menos um destes três aspectos: o *senso estético* (aspectos de estrutura e de linguagem), o *senso sociológico* (a análise dos problemas que envolvem o homem em suas relações sociais) e o *senso psicológico* (a análise interior).

Obras que desenvolvem de forma especial e abrangente esses três sentidos são casos raros, desses que ocorrem a cada cinquenta ou cem anos.

Na ficção brasileira, há pelo menos três nomes que se pode afirmar tenham alcançado esse *status*: Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa.

Ponho a vela no castiçal, risco um fósforo e acendo-a. Sinto um arrepio. A lembrança de Madalena persegue-me. Diligencio afastá-la e caminho em redor da mesa. Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beiços a ponto de tirar sangue.

De longe em longe sento-me fatigado e escrevo uma linha. Digo em voz baixa:

— Estraguei a minha vida, estraguei-a estupidamente.

A agitação diminui.

— Estraguei a minha vida estupidamente.

Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomeçarmos... Para que enganar-me? Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu. Não consigo modificar-me, é o que mais me aflige.

A molecoreba de Mestre Caetano arrasta-se por aí, lambuzada, faminta. A Rosa, com a bar-riga quebrada de tanto parir, trabalha em casa, trabalha no campo e trabalha na cama. O marido é cada vez mais molambo. E os moradores que me restam são uns cambembes como ele.

Para ser franco, declaro que esses infelizes não me inspiram simpatia. Lastimo a situação em que se acham, reconheço ter contribuído para isso, mas não vou além. Estamos tão separados! A princípio estávamos juntos, mas esta desgraçada profissão nos distanciou.

Madalena entrou aqui cheia de bons sentimentos e bons propósitos. Os sentimentos e os propósitos esbarraram com a minha brutalidade e o meu egoísmo.

Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades tão ruins.

E a desconfiança terrível, que me aponta inimigos em toda a parte!

A desconfiança é também consequência da profissão.

Foi este modo de vida que me inutilizou. Sou um aleijado. Devo ter um coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens. E um nariz enorme, uma boca enorme, dedos enormes.

Se Madalena me via assim, com certeza me achava extraordinariamente feio.

Fecho os olhos, agito a cabeça para repelir a visão que me exhibe essas deformidades monstruosas.

A vela está quase a extinguir-se.

Julgo que delirei e sonhei com atoleiros, rios cheios e uma figura de lobisomem.

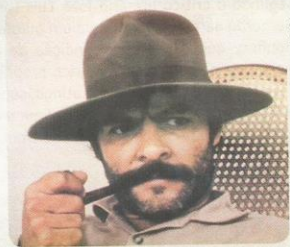
Lá fora há uma treva dos diabos, um grande silêncio. Entretanto o luar entra por uma janela fechada e o nordeste furioso espalha folhas secas no chão.

É horrível! Se aparecesse alguém... Estão todos dormindo.

Se ao menos a criança chorasse... Nem sequer tenho amizade a meu filho. Que miséria!

Casimiro Lopes está dormindo, Marciano está dormindo. Patifes!

E eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que hora, até que, morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos.



São Bernardo. Direção: Leon Hirszman. 1972/
Cinemateca Brasileira

• Cena do filme São Bernardo, de Leon Hirszman.

(13. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1970, p. 241 e 246-8.)

cambembe: desajeitado, desastrado, sem importância.

diligenciar: esforçar-se, empenhar-se.

imputar: atribuir.

molecoreba: molecada.

nordeste: vento que sopra do nordeste.

1. No final da vida, Paulo Honório admite ser e ter sido um homem bruto, egoísta e insensível. E mais: sente-se feio, um aleijado, um monstro. Lembrando-se de Madalena, chega a ferir-se nas mãos e nos lábios.

- Identifique na linguagem do narrador-personagem traços de sua brutalidade como pessoa.
- De acordo com o narrador-personagem, de que provêm essas características?
- Nessa explicação, nota-se a influência de uma corrente científica do século XIX. Qual é ela?
- O que o sentimento de se achar fisicamente monstruoso revela a respeito da condição psicológica e moral de Paulo Honório?
- Que tipo de desejo inconsciente é revelado no trecho: "Aperto as mãos de tal forma que me firo com as unhas, e quando caio em mim estou mordendo os beijos a ponto de tirar sangue"?
- Ao fazer um balanço de seu relacionamento com Madalena, Paulo Honório afirma que, se pudesse recomeçar sua vida com ela, tudo aconteceria do mesmo jeito. Por que ele pensa assim?

2. Segundo o crítico literário João Luís Lafetá, *São Bernardo* narra a trajetória de um burguês, Paulo Honório, que passara da condição de caixeiro-viajante e guia de cego à de rico proprietário da Fazenda São Bernardo. Para atingir seus objetivos capitalistas, o protagonista elimina todos os empecilhos que se colocam à sua frente, inclusive pessoas.

a) Releia este trecho:

"Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?"

Que opinião Paulo Honório tem agora sobre o princípio capitalista da acumulação?

- b) Karl Marx já apontava, no século XIX, um fenômeno decorrente das relações do sistema capitalista, a *coisificação* ou *reificação*, que consiste na extrema importância que se dá ao valor de troca da mercadoria, e não ao seu valor de uso. No plano das relações humanas,

o interesse prevalece sobre sentimentos ou princípios morais, e as pessoas passam a ser vistas como *coisas*, como objetos.

Identifique no texto uma passagem ou situação que evidencie a visão reificada que Paulo Honório tem do mundo.

3. Praticamente sozinho, sem Madalena e abandonado por amigos, Paulo Honório consome as horas recordando sua vida e narrando-a em *São Bernardo*. Identifique um trecho que comprove ser *São Bernardo* um livro de recordações.

Em busca do essencial

Sobre *São Bernardo*, assim se expressa o crítico Antonio Candido:

Acompanhando a natureza do personagem, tudo em *São Bernardo* é seco, bruto e cortante. Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, como ele, semelhante ideia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance.

(In: Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Agir, 1975. p. 9. Nossos Clássicos.)

4. Pelo trecho lido da obra, é possível afirmar que *São Bernardo* alcança um perfeito equilíbrio entre a análise social e a introspecção psicológica? Justifique.

5. *São Bernardo* assemelha-se, em vários aspectos, a *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Veja este trecho do início da obra de Machado, narrado por Bentinho:

"O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui.

Em tudo, se o rosto é igual, a fisiognomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; [...] falta eu mesmo, e esta lacuna é tudo."

- Em *São Bernardo*, Paulo Honório, no fim da vida, é a mesma pessoa?
- Tente explicar os motivos conscientes e inconscientes que teriam levado o protagonista a reconstruir sua própria história.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante de pesquisa:

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural*, desenvolvida por mim, Aline Cassol Daga, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Realeza, sob orientação da professora Dra. Mary E. Cerutti-Rizzatti. O objetivo central do estudo é interpretar especificidades características da formação leitora de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior, descrevendo suas vivências com o *ato de ler* nos contextos familiar e escolar/acadêmico que frequentam.

O convite a sua participação se deve ao fato de você estudar ou ter estudado em escola situada em contexto de educação no campo. Nesse sentido, sua participação é muito importante para que possamos caracterizar suas práticas de leitura e sua formação como leitor a partir da sua inserção nesse contexto específico.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração com este estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será prejudicado de nenhuma maneira caso decida não aceitar este convite ou, tendo o aceitado, desistir mais tarde de o fazer. Ter você como participante deste estudo é, porém, muito importante para que ele seja realizado efetivamente.

Você não receberá remuneração de nenhum tipo nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente a ela, você poderá solicitar a nós informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Em um primeiro momento, você responderá a uma entrevista que será analisada no sentido de selecioná-lo ou não como participante

da pesquisa. O critério de seleção está relacionado ao fato de você ter sempre vivenciado ou não a realidade do campo, ter morado sempre na mesma comunidade e estudado sempre na mesma escola de campo. A sua participação consistirá em conceder entrevistas e tomar parte de rodas de conversas que serão gravadas em áudio. Além disso, serão observadas algumas das aulas que você frequenta na escola/universidade. A participação neste estudo implica também você concordar em nos receber em sua casa para a realização de entrevista. As entrevistas serão gravadas em áudio somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente nós e a orientadora deste estudo teremos acesso a elas. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de poder refletir sobre a sua formação como leitor, sobre as suas práticas de leitura, o que poderá contribuir para que você busque a ampliação dessas práticas. Além disso, com a participação nesta pesquisa, você contribuirá para o desenvolvimento de futuros projetos de extensão sobre leitura a serem desenvolvidos na escola na qual você estuda ou estudou.

Após a conclusão da pesquisa, você terá acesso a uma cópia do trabalho para que possa ter conhecimento dos resultados obtidos.

A sua participação na pesquisa poderá causar riscos, como constrangimento durante a entrevista ou durante a observação das aulas que você frequenta. Na tentativa de evitar possíveis constrangimentos, as entrevistas serão realizadas no local e no dia/horário que você considerar mais adequado, sem nenhum tipo de identificação da sua identidade durante a gravação. Durante a observação das aulas, faremos somente anotações em nosso diário de campo.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

Realeza, _____

Ms. Aline Cassol Daga

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (46) 35438300

e-mail: aline.daga@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, *Campus* Realeza, Acesso PR 182, Km 466, Rua Edmundo Gaievski, 1000 – Realeza - Paraná - Brasil

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (49) 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO
(PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS PELO PARTICIPANTE)**

Eu, _____, idade: anos, Endereço:

_____,
responsável pela criança _____,
na qualidade de _____, fui esclarecido(a) sobre o
trabalho de pesquisa intitulado: *O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo
sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de
ambientação rural*, a ser desenvolvido pela doutoranda do curso de Pós-
graduação em Linguística, sob orientação da Profa. Dra. Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Estou ciente que o pesquisador acima referido observará algumas aulas de Língua Portuguesa e realizará algumas entrevistas e rodas de conversa com os participantes de pesquisa selecionados. Em um primeiro momento, será feita uma entrevista que servirá de base para a seleção dos participantes, quais sejam, alunos que sempre vivenciaram contexto de campo, que sempre moraram na mesma comunidade e sempre estudaram na mesma escola de campo. A pesquisa procurará interpretar características da formação leitora de alunos da Educação Básica e do Ensino Superior, descrevendo suas vivências com o *ato de ler* a partir da sua participação em eventos em que a escrita se faz presente nos contextos familiar e escolar/acadêmico que frequentam, e poderá contribuir para reflexões sobre a formação dos participantes como leitores tanto quanto para contribuir para reflexões acerca da formação de leitores nas esferas educacionais. A pesquisadora fará o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinará com os professores as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento dos estudantes. Durante a observação das aulas, a pesquisadora fará somente anotações em seu diário de campo. Além disso, na tentativa de evitar possíveis constrangimentos durante as entrevistas, elas serão realizadas no local e no dia/horário que o estudante considerar mais adequado sem nenhum tipo de identificação da sua identidade durante a gravação.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professores envolvidas não será divulgado.

Estou ciente que, se em qualquer momento me sentir desconfortável com a realização da pesquisa, poderei retirar este

consentimento sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também de que, no momento em que eu desejar maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com (a)o acadêmico ou a sua(eu) orientador(a), nos seguintes telefones e/ou endereço:

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (46) 35438300

e-mail: aline.daga@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, *Campus* Realeza, Acesso PR 182, Km 466, Rua Edmundo Gaievski, 1000 – Realeza - Paraná – Brasil

Contato com a orientadora do estudo:

Tel: (48) 37219581

e-mail: ma.rizzatti@gmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Trindade – UFSC, 88040-900 Florianópolis – SC

Sendo a participação de todas os estudantes totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito à remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, utilizando o seguinte contato: **Comitê de Ética em Pesquisa**, Rua General Osório, 413-d. Edifício Mantelli, 3º piso. Fone (49) 2049-3745. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Autorizo a participação da criança pela qual sou responsável

Realeza, _____ de _____ de 2015 _____

Assinatura

(de acordo)

O pesquisador, abaixo-assinado, se compromete a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

(pesquisadora)

**APÊNDICE C - DIRETRIZES PARA ENTREVISTA
FOCADA I**

- 1) Nome e idade;
- 2) Local de nascimento (cidade e estado);
- 3) Endereço;
- 4) Há quanto tempo mora no endereço atual;
- 5) Onde morava antes;
- 6) Com quem mora;
- 7) Natureza do trabalho (caso trabalhe);
- 8) Renda familiar mensal da família toda - aproximadamente (em salários mínimos);
- 9) Recebimento de bolsa família;
- 10) Residência: casa/apartamento – alugada/própria;
- 11) Posse de computador em casa e ou outros dispositivos eletrônicos de comunicação;
- 12) Transporte utilizado para ir à escola/universidade (próprio ou da família / transporte coletivo público ou particular);
- 13) Escolaridade da mãe;
- 14) Profissão da mãe;
- 15) Escolaridade do pai;
- 16) Profissão do pai;
- 17) Sempre estudou nessa escola (os alunos do Ensino Superior devem especificar se sempre estudaram na mesma escola durante a Educação Básica);
- 18) Outra(s) escolas em que tenha estudado;
- 19) Hábitos da família: lazer, alimentação, viagens feitas e afins;
- 20) Projetos/sonhos de conquista futura da família (questões ligadas a casa, carro, roupas, bens de consumo, viagens e afins);
- 21) O melhor presente que você já ganhou e aquele que gostaria de ganhar.

APÊNDICE D - DIRETRIZES PARA A ENTREVISTA FOCADA 2

Historicidade familiar e escolar com a leitura

Sobre sua infância e/ou adolescência:

- 1) A que tipos de materiais escritos você tinha acesso em sua casa? Você lia com frequência diferentes materiais escritos? Quais eram os objetivos dessas leituras? [Focar no histórico de ambientação familiar para a leitura]
- 2) Quem o(a) influenciou a ler o que lia?
- 3) Você convivia com familiares que liam com frequência? O que eles liam? [Focar nas práticas de leitura da família, nas valorações atribuídas ao ato de ler]
- 4) Você recorda de alguma experiência com a leitura que tenha sido marcante para você na infância e/ou adolescência? [Em caso afirmativo] De que leitura se tratava?
- 5) Quais eram as leituras realizadas cotidianamente na escola? [Focar nas leituras realizadas em ambientação escolar e nas eventuais tensões entre essas leituras e as leituras realizadas em ambientação familiar]
- 6) Você tomava emprestados com frequência materiais escritos da biblioteca da escola para ler? [Em caso afirmativo] De que tipo?
- 7) Você se recorda de momentos destinados exclusivamente à leitura durante as aulas? Lembra de que leituras se tratava?

Vivências com a leitura na esfera escolar ou acadêmica atualmente

- 8) Que tipos de materiais escritos você lê na escola/universidade? Que tipo de leitura é mais frequente?
- 9) Como você avalia a sua relação com tais leituras na escola/universidade? [Focar nas formas como o entrevistado avalia sua própria *performance* nessas atividades]
- 10) Você lê todos os textos indicados para leitura na escola/universidade? [Expandir, a partir da resposta afirmativa ou negativa, na busca de saber as razões para um comportamento ou outro.]

- 11) Você costuma fazer algum tipo de registro sobre as leituras realizadas, como diário de leitura, anotações pessoais, fichamento ou resumo?
- 12) Você sente dificuldade para compreender os textos lidos? [Em caso positivo] A que você atribui essas dificuldades? Em que textos especificamente?
- 13) As leituras que você realiza fora da escola/universidade são diferentes das leituras empreendidas dentro desses espaços institucionais de educação? [Expandir a partir da resposta, na busca de saber quais são e, não o sendo, por que não há outras leituras.]
- 14) Você acha que as leituras realizadas na escola/universidade mudaram sua relação com o ato de ler? [Em caso afirmativo] Em que sentido?
- 15) Se você pudesse escolher, que tipos de leituras sugeriria para as aulas? Por quê?
- 16) Na sua opinião, o modo como as leituras são propostas na escola/universidade, nas diferentes disciplinas, contribui para a compreensão dos textos lidos e para a sua formação como leitor? Explique por quê.

Vivências com a leitura fora dos espaços institucionais de educação

- 17) Que leituras fazem parte da sua rotina diária? Qual é o tempo que você dedica diariamente a elas? Onde faz isso? [Focar no cotidiano, se a leitura aparece de modo prevalente, mínimo ou se está ausente. Se necessário, elencar alguns materiais como suporte de memória, com exemplos para serem dados ao entrevistado]
- 18) A que tipos de materiais escritos você tem acesso em sua casa? Conte-nos como é esse acesso, quem cria condições para ele.... [Elencar, caso necessário, livros, revistas, jornais e outros suportes como recurso de memória, a exemplo de documentos]
- 19) Quais são suas leituras favoritas? [Focar nas disposições pessoais para leitura]
- 20) Você costuma tomar emprestado ou comprar materiais para leitura com frequência?

Agora, deixamos você à vontade para nos falar o que mais julga importante sobre suas vivências com a leitura em casa, na escola/universidade e nos demais espaços sociais...

APÊNDICE E – EIXOS NORTEADORES DA *RODA DE CONVERSA* COM OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

1. Vivências com o *ato de ler* na Educação Básica.
2. Posicionamentos acerca dessas mesmas vivências com a leitura de textos nos *gêneros do discurso* em seus Cursos, na *esfera acadêmica*.
3. Rotina de trabalho e estudo.
4. Influência (ou não) dos pais nos estudos.
5. Escolha do Curso e perspectivas futuras.

**APÊNDICE F – EIXOS NORTEADORES DA RODA DE
CONVERSA COM OS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR**

1. Percurso de formação acadêmica e experiências de ensino dos professores.
2. Vivências com o *ato de ler* desses professores.
3. Organização de leituras em seus componentes curriculares: *gêneros do discurso* prevalentes em sua prática pedagógica; caracterização das demandas apresentadas aos acadêmicos posteriormente à leitura dos textos em tais gêneros.
4. Posicionamentos docentes acerca do modo como as leituras são propostas na universidade, nos diferentes componentes curriculares, no que tange à contribuição para a compreensão dos textos lidos e para a formação dos acadêmicos como leitores.
5. Posicionamentos acerca das vivências com o *ato de ler* na universidade: concepções docentes acerca de tais vivências nos Cursos em que atuam.

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO COM PARTICIPANTES DO 9º ANO

[Interação sobre a leitura da *tira* de Bill Watterson, a qual constava no livro didático e foi *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula]

Focos para interlocução – fundamentação no *evento de letramento* que teve lugar em aula e na dimensão social e verbal do *gênero do discurso* em foco:

- 1) Retomada da leitura da *tira* no *evento de letramento* que teve lugar em aula. [Mostrar a *tira* no livro didático].
- 2) Foco nas vivências do estudante com *tiras*: recorrência na leitura de textos nesse *gênero*, e compreensões acerca das relações sociais instituídas por ele.
- 3) Compreensões do estudante sobre as dimensões social e verbal da *tira* após a retomada da leitura no *evento* objeto deste apêndice.
- 4) Interação pontual com enfoque em: (i) sentidos que se historicam nas personagens da *tira*; (ii) (não)familiaridade com personagens como Calvin; (iii) compreensão do eixo que se coloca na materialidade textual nos quadrinhos.
- 5) Deixá-los à vontade para falarem o que mais julgarem importante sobre a leitura da *tira*.

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA INTERAÇÃO SOBRE ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO COM PARTICIPANTES DO 3º ANO

[Interação sobre a leitura de um trecho do romance *São Bernardo*, o qual constava no livro didático e foi *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula]

Tomando por base a abordagem do livro didático, delineamos um roteiro para a interação que tocasse nas seguintes questões:

- 1) O romance *São Bernardo*;
- 2) A configuração da obra no âmbito dos romances da geração de 30.

Focos para a interlocução – fundamentação no *evento de letramento* que teve lugar em aula e na dimensão social e verbal do *gênero do discurso* em foco:

- 6) Retomada da leitura do trecho do romance *São Bernardo* que teve lugar no *evento de letramento* vivenciado em aula. [Mostrar o texto no livro didático].
- 7) Interação pontual com enfoque na dimensão verbal do *gênero*:
 - (i) condição psicológica da personagem principal – foco da abordagem do livro didático;
 - (ii) modo de vida ao qual a personagem do romance se referia em determinado momento do texto, quando enuncia: “Foi este modo de vida que me inutilizou” – foco na recuperação da cadeia referencial implicada na produção de sentidos eixo do excerto;
 - (iii) [De acordo com o que está escrito no livro didático, Antonio Candido afirma que todo grande romancista destaca-se pelo seu desempenho em pelo menos um destes três aspectos: **senso estético** (aspectos de estrutura e de linguagem), **senso sociológico** (análise dos problemas que envolvem o homem em suas relações sociais) e **senso psicológico** (análise interior). Segundo ele, Graciliano Ramos é um dos poucos

autores brasileiros que têm obras que abrangem esses três aspectos.] Reconhecimento desses três aspectos no trecho da obra *São Bernardo*.

- 8) Interação pontual com enfoque na dimensão social do *gênero*:
 - (i) relações dessa obra com outras que já tenham lido;
 - (ii) [No livro didático está escrito que Graciliano Ramos é o principal romancista da geração de 30.] Identificação das características dos romances dessa geração no trecho da obra *São Bernardo* apresentado no livro – foco no repertório suscitado pela abordagem o livro.
 - (iii) motivações, a partir da leitura do excerto, para a leitura da obra e/ou de outras obras do autor.
- 9) Deixá-los à vontade para falarem o que mais julgarem importante sobre a leitura do texto.

**APÊNDICE I – ROTEIRO PARA INTERAÇÃO SOBRE
ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE
LETRAMENTO COM ÉRICA (PARTICIPANTE DO ENSINO
SUPERIOR – CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)**

[Interação sobre leitura de um *artigo científico*, o qual foi *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula]

Focos para a interlocução – fundamentação no *evento de letramento* que teve lugar em aula e na dimensão social e verbal do *gênero do discurso* em foco:

- 1) Retomada da leitura do *artigo científico* no *evento de letramento* que teve lugar em aula. [Mostrar o *artigo*].
- 2) Foco nas vivências da estudante com *artigos científicos*: recorrência na leitura de textos nesse *gênero*, e compreensões acerca das relações sociais instituídas por ele.
- 3) Compreensões da estudante sobre as dimensões social e verbal do *artigo científico* após a retomada da leitura no *evento* objeto deste apêndice.
- 4) Interação pontual com enfoque na dimensão verbal do *gênero*:
 - (i) (re)conhecimento do conceito “Alfabetização Científica”;
 - (ii) distinção conceitual “Letramento Científico”, “Alfabetização Científica” e “Enculturação Científica”.
 - (iii) [No texto, os autores citam Muller, que confere três extensões para a Alfabetização Científica: cultural, funcional e verdadeira]. distinções conceituais das três dimensões da Alfabetização Científica.
 - (iv) [No texto, os autores citam três eixos estruturantes da Alfabetização Científica, os quais, segundo eles, fornecem bases que devem ser consideradas no momento do planejamento de aulas que visem à Alfabetização Científica]. (Re)Conhecimento desses eixos.

- 5) Interação pontual com enfoque na dimensão social do *gênero*: relações desse texto com outros que já tenha lido.
- 6) Interação sobre a relação entre a dimensão verbal do *gênero* e outras questões relacionadas ao tema em foco:
 - (i) formas de promoção de um ensino que favoreça a Alfabetização Científica;
 - (ii) contribuição da Alfabetização Científica para a participação na prática social;
- 7) Deixá-la à vontade para falar o que mais julgar importante sobre a leitura do *artigo científico*.

**APÊNDICE J – ROTEIRO PARA INTERAÇÃO SOBRE
ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE
LETRAMENTO COM DENIS (PARTICIPANTE DO ENSINO
SUPERIOR – CURSO DE QUÍMICA)**

[Interação sobre leitura de um livro, o qual foi *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula – cada grupo de alunos da turma escolheu um livro para ler e apresentar posteriormente]

Focos para a interlocução – fundamentação no *evento de letramento* que teve lugar em aula e na dimensão social e verbal do *gênero do discurso* em foco:

- 1) Retomada da leitura do *livro* no *evento de letramento* que teve lugar em aula.
- 2) Foco nas razões que levaram o grupo a escolher esse livro para ler.
- 3) Compreensões do estudante sobre as dimensões social e verbal do *gênero* após a retomada da leitura no *evento* objeto deste apêndice.
- 4) Interação pontual com enfoque na dimensão social do *gênero*:
 - (i) [Esse livro faz parte da coleção “Saber Horrível”].
(Re)conhecimento da coleção e opinião sobre ela;
 - (ii) Impressões sobre o público-alvo a quem a leitura do livro é indicada;
- 5) [O participante de pesquisa leu o livro na tela de um *notebook*, no formato de imagem – cada página do livro havia sido escaneada como imagem; ele não teve acesso ao livro no suporte físico]. Foco na realização da leitura do livro nesse formato.
- 6) Organização da apresentação sobre o conteúdo do livro para a turma. [Procurar saber se leu o livro todo ou se cada aluno do grupo leu uma parte; se foi fácil entender o que lhe cabia apresentar; como se preparou para a apresentação]

- 7) [No livro, o autor menciona o caos o tempo todo: químicos caóticos, caótica cozinha, caóticas mudanças químicas, caóticas expressões químicas, enfim, contempla o caos químico]. Avaliação dessa questão do caos em relação à Química de acordo com a forma como é posta no livro.
- 8) (Re)conhecimento de algum conceito da área de Química que tenha sido apresentado de modo equivocado no livro. [Na página 81, por exemplo, está escrito que gases são átomos que se agitam como bolinhas]
- 9) Foco em como concebe a educação em Química de modo geral; que relações estabeleceria entre este livro e a educação em Química.
- 10) Deixá-lo à vontade para falar o que mais julgar importante sobre a leitura do livro.

**APÊNDICE K – ROTEIRO PARA INTERAÇÃO SOBRE
ARTEFATOS CONSTITUTIVOS DOS EVENTOS DE
LETRAMENTO COM *FABÍOLA* (PARTICIPANTE DO ENSINO
SUPERIOR – CURSO DE LETRAS)**

[Interação sobre leitura de um trecho de livro paradidático, o qual foi *artefato* constitutivo de um *evento de letramento* vivenciado em sala de aula]

Focos para a interlocução – fundamentação no *evento de letramento* que teve lugar em aula e na dimensão social e verbal do *gênero do discurso* em foco:

- 1) Retomada da leitura do trecho de livro paradidático. [Mostrar o texto em seu suporte de origem].
- 2) Compreensões da estudante sobre as dimensões social e verbal do texto no gênero após a retomada da leitura no *evento* objeto deste apêndice.
- 3) Realização (ou não) de anotações à margem do texto ou de algum outro tipo de registro.
- 4) Interação pontual com enfoque na dimensão social do *gênero*:
 - (i) relações dessa obra com outras que já tenha lido;
 - (ii) público a quem a obra é destinada;
- 5) Interação pontual com enfoque na dimensão verbal do *gênero*:
 - (i) [Na página 108 - mostrar a *Fabíola* o trecho em que isso aparece-, a autora afirma que a mudança no ensino de Português não está nas metodologias usadas, mas na escolha do objeto de ensino]. Foco nas concepções da autora do texto sobre o objeto do ensino de Língua Portuguesa.
 - (ii) Texto como objeto do ensino de Língua Portuguesa.
 - (iii) Finalidade do ensino de Língua Portuguesa.
 - (iv) [No texto, a autora trata (p. 112) do desenvolvimento das habilidades de fala e escuta dos alunos]. Foco nas

atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula para o desenvolvimento dessas habilidades.

- (v) Compreensões sobre o trabalho com a escrita e os conhecimentos linguísticos.
- 6) Deixá-la à vontade para falar o que mais julgar importante sobre a leitura do texto.